

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
ANNIE JULIEN

ÉTUDE DE LA CONCORDANCE ENTRE CE QUE DES ÉLÈVES PENSENT
D'EUX-MÊMES ET CE QU'ILS CROIENT QUE LEUR
ÉDUCATEUR PHYSIQUE PENSE D'EUX.

DÉCEMBRE 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur l'analyse des perceptions d'élèves qui s'estiment sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur par leur éducateur physique. Elle a pour but de faire de la connaissance sur ce que vivent des élèves compte tenu de l'écart entre leur auto-évaluation et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard au sujet de leur performance, leur niveau de discipline et l'intensité de leurs efforts. Cet écart permet d'établir le niveau de concordance ou de discordance entre l'image que l'élève a de lui-même et l'image qu'il croit que son éducateur physique a de lui.

Les perceptions de 296 élèves du primaire issus de 12 classes régulières de 5^e année (N=6) et de 6^e année (N=6) ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire. Ce questionnaire a permis aux élèves : a) de décrire les comportements de leur éducateur physique qui les incitent à croire qu'ils sont sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur ; b) d'identifier les sentiments que provoquent chez eux ces comportements d'enseignement; c) de décrire comment ils réagissent à ces comportements d'enseignement.

Les résultats de l'étude révèlent que 44% des élèves s'estiment sous-évalués, 18% croient être surévalués, 32% se disent évalués à leur juste valeur et 6% prétendent être à la fois sous-évalués et surévalués sur des variables différentes. De plus, la nature des comportements de l'enseignant semble influencer la conduite des élèves. De façon plus spécifique, plus ceux-ci s'estiment sous-évalués et affirment faire l'objet d'un traitement

défavorable de la part de leur éducateur physique, plus ils adoptent des comportements non appropriés susceptibles de compromettre leur apprentissage.

Par ailleurs, la comparaison de l'auto-évaluation des élèves avec leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique, pour l'ensemble des trois variables étudiées (performance, discipline, effort), a mené à la détermination de profils de concordance/discordance, qui décrivent globalement la perception des élèves au sujet de ce qu'ils croient que leur enseignant pense d'eux. Ces profils se situent sur un continuum de (-12) à (+12). Les résultats de l'étude ont permis de déterminer que l'ampleur du profil de discordance doit être au moins de deux unités (-2) pour les discordances négatives et de trois unités (+3) pour les discordances positives, pour que l'on constate des proportions élevées de réactions non appropriées chez les élèves. Malheureusement, 98 des 296 élèves de l'étude présentaient l'un de ces profils désavantageux. À la lumière de ces résultats, nous estimons que trop d'élèves vivent une discordance qui inhibe leur engagement au gymnase; qu'il est impératif de s'interroger sur l'impact qu'a l'éducation physique sur ces élèves; qu'il est nécessaire d'élaborer des études de type recherche-action qui visent à aider des enseignants à réguler leur pratique pédagogique dans le but de réduire l'ampleur des discordances qui causent problèmes chez les élèves.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à mon directeur de recherche Dr. Jocelyn Gagnon qui a participé principalement avec moi à ce projet de recherche dans le cadre de mes études de deuxième cycle. Merci pour ton professionnalisme, tes compétences et ta collaboration! J'ai beaucoup apprécié ton encadrement tant pour mon apprentissage professionnel, pédagogique et personnel.

Merci également à mon codirecteur Dr. Claude Dugas qui a bien assuré le suivi à Trois-Rivières. Enfin, je désire remercier profondément Marc, mon mari et ami qui m'appui quotidiennement. Merci également à ma famille pour votre compréhension et vos encouragements. Merci Philippe pour tes compétences en informatique, Isabelle pour la correction, Caroline pour ma persévérance de mes études en t'ayant comme modèle et mes parents pour me donner le goût de toujours me dépasser. Je termine mon mémoire mais ce n'est qu'un début pour mon cheminement en tant que pédagogue!

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique	1
1) Concepts théoriques	1
2) Cadre théorique de l'étude	2
a) Effet Pygmalion	2
b) Perception des élèves en relation avec l'effet Pygmalion.	3
c) Perception des élèves qui vivent l'effet Pygmalion au gymnase.	5
d) Niveau de concordance.	8
3) Continuum	11
4) Objectifs de l'étude	11
CHAPITRE 2 Méthodologie	13
1) Participants	13
2) Mesure des perceptions des élèves	13
3) Questionnaire	14
4) Analyse des perceptions des élèves	20

CHAPITRE 3 Résultats	21
1) Les types de concordance/discordance	21
2) Les niveaux de discordance	23
a) <i>Les comportements d'enseignement identifiés par les élèves pour expliquer leur perception de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard</i> ...	26
b) <i>Les sentiments éprouvés par les élèves pour justifier leur perception de leur éducateur physique à leur égard</i>	30
c) <i>Les réactions des élèves face aux comportements de leur enseignant</i> ...	35
3) Les profils de concordance/discordance	39
a) L'ampleur des profils de discordance	42
CHAPITRE 4 Discussion	52
1) Types de concordance/discordance	49
2) Niveaux de concordance/discordance	54
3) Profils de concordance/discordance	56
CONCLUSION	59
Impact potentiel de cette étude sur la régulation de l'enseignement	60
Suggestions de recherches futures sur le concept de concordance/discordance	61
RÉFÉRENCES	62
ANNEXE A Lettre destinée aux parents	70
ANNEXE B Questionnaire.	73
ANNEXE C Formulaire de consentement de l'éducateur physique	77
ANNEXE D Lettre destinée à la direction de l'école	80

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Liste des comportements d'enseignement	7
Tableau 2	Liste des comportements de l'enseignant	17
Tableau 3	Liste des sentiments des élèves	18
Tableau 4	Liste des réactions des élèves	19
Tableau 5	Répartition des proportions d'élèves selon les différents niveaux de discordances exprimés pour chacune des trois variables	25
Tableau 6	Comportements d'enseignement sélectionnés par les élèves.	27
Tableau 7	Sentiments que provoquent chez les élèves les comportements d'enseignement sélectionnés	31
Tableau 8	Réactions que disent avoir les élèves face aux comportements de leur éducateur physique	36
Tableau 9	Exemples des différents profils de concordance/discordance	40

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modèle pour étudier l'effet Pygmalion en éducation physique (traduit de Martinek, 1991).....	4
Figure 2	Illustrations des types de concordance et de discordance possibles entre: les attentes telles que révélés par l'entraîneur (A); l'évaluation que le joueur fait de sa performance et de ses efforts (B); les perceptions que le joueur a des attentes de son entraîneur (C)	10
Figure 3	Illustration du niveau de discordance entre ce que l'élève pense de lui et ce qu'il croit que l'enseignant pense de lui	12
Figure 4	Répartition des élèves en fonction des types de concordance/discordance	22
Figure 5	Nature des comportements d'enseignement sélectionnés par les élèves pour expliquer leur perception de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard	29
Figure 6	Nature des sentiments éprouvés par les élèves	34
Figure 7	Nature des réactions des élèves suite aux comportements de leur enseignant à leur égard	38
Figure 8	Répartition des élèves selon les profils de concordance/discordance	43
Figure 9	Répartition des élèves (N=51) selon l'ampleur du profil de discordance positive	44

Figure 10 Répartition des élèves (N=131) selon l'ampleur du profil de discordance négative	46
Figure 11 Nature des comportements A), des sentiments B) ou des réactions C) des élèves selon l'ampleur du profil de concordance/discordance	48
Figure 12 Représentation des tendances qui caractérisent la situation vécue par les élèves selon les divers niveaux de concordance/discordance	55
Figure 13 Représentation des tendances qui caractérisent la situation vécue par les élèves selon l'ampleur des profils de concordance/discordance	57

CHAPITRE 1

Problématique

Cette étude s'inscrit dans le courant de recherche qui a pour but de faire de la connaissance sur ce que pensent les élèves au sujet des conditions d'apprentissage qui prévalent dans leur cours d'éducation physique. La pertinence de ce type d'études repose sur le fait que ce que vivent et ressentent les élèves influence grandement leur conduite et leur rendement scolaire (Dyson, 1995). Les perceptions des élèves constituent également une source d'information de première importance pour les enseignants désireux d'offrir à leurs élèves un environnement éducatif mieux adapté à leurs besoins. Cependant, il semble que même les bons enseignants trouvent qu'il est difficile de vraiment connaître et comprendre les besoins des élèves (Graham, 1995). De plus, les recherches n'ont pas vraiment fourni aux éducateurs physiques des informations pertinentes sur ce que les élèves pensent des conditions d'apprentissage au sein desquelles ils évoluent. En fait, il existe encore peu de travaux de recherche sur les perceptions des élèves au sujet de leur cours d'éducation physique (Dyson, 1995).

1) Concepts théoriques

Cette étude sur le thème de la recherche sur l'effet Pygmalion en éducation physique porte sur l'analyse des perceptions d'élèves qui s'estiment sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur par leur éducateur physique. Cette avenue de recherche s'avère importante compte tenu du fait que l'écart entre ce qu'un apprenant pense de lui-même et ce qu'il croit que l'intervenant pense de lui est un indice qui semble révélateur du type

d'influence qu'exercent sur lui les attentes de cet intervenant (Gagnon, 1992 ; Martel, Pelletier-Murphy & Gagnon, 1999). Cet écart permet d'établir le niveau de concordance ou de discordance entre l'image que l'élève a de lui-même et l'image qu'il croit que l'éducateur physique se fait de lui. De façon plus spécifique, la concordance signifie qu'un élève s'estime *évalué à sa juste valeur*, soit que son auto-évaluation est identique à sa prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique. En d'autres cas, il y a discordance, c'est-à-dire que l'auto-évaluation de l'élève diffère de sa perception de l'évaluation de l'éducateur physique. La discordance positive apparaît lorsque l'élève se croit *surévalué* par son éducateur physique. La discordance négative existe lorsque l'élève s'estime *sous-évalué* par son éducateur physique (Pelletier-Murphy, 2000).

2) Cadre théorique de l'étude

a) Effet pygmalion

En enseignement, l'effet Pygmalion se manifeste lorsque des élèves se comportent de manière à confirmer les attentes de l'enseignant à leur égard. Les attentes constituent les prédictions de l'enseignant en rapport avec les comportements que devraient adopter les élèves et la performance qu'ils peuvent atteindre (Good, 1987). En fait, c'est l'enseignant ou l'enseignante qui met en place, consciemment ou inconsciemment, les conditions pour que ses prédictions se réalisent, qu'elles soient justes ou irréalistes (Conseil Supérieur de l'éducation, 1999).

La première étude sur l'effet Pygmalion fut réalisée par Rosenthal et Jacobson en 1968. Ces chercheurs ont induit des attentes auprès des enseignants en ciblant un certain

nombre d'élèves qui étaient supposés avoir un grand potentiel de réussite. Comme les élèves avaient été choisis au hasard, la seule différence était dans l'esprit des enseignants. Les résultats de cette expérience ont démontré que les élèves du groupe expérimental obtenaient de meilleures performances. Les enseignants ont également mentionné que ces élèves avaient une meilleure humeur, qu'ils étaient plus curieux. Bien que cette étude avait plusieurs carences méthodologiques, elles suscita l'intérêt des chercheurs sur l'effet Pygmalion en enseignement. Trente ans plus tard, l'effet Pygmalion est maintenant considéré comme un phénomène omniprésent à l'école (Pelletier-Murphy, 2000).

b) Perceptions des élèves en relation avec l'effet Pygmalion

Il existe un certain nombre de modèles théoriques dont le but est de tenter d'expliquer l'effet Pygmalion tel qu'il se produit dans le contexte naturel de l'enseignement (Cooper, 1979; Good & Brophy, 1987; Jeter, 1975; Martinek, 1981b, 1989, 1991; Martinek & Karper, 1983). Parmi ceux-ci, le modèle de Martinek (1991) nous semble le plus pertinent pour situer cette étude dans le cadre de la recherche sur l'effet Pygmalion en éducation physique.

Selon ce modèle (Figure 1 page 4) :

1. les enseignants développent des attentes à partir de leurs perceptions de certaines caractéristiques de leurs élèves;
2. les attentes des enseignants influencent ensuite leurs comportements lors des interactions avec les élèves;
3. les élèves perçoivent et interprètent les comportements de l'enseignant à leur égard et

à l'égard des autres élèves;

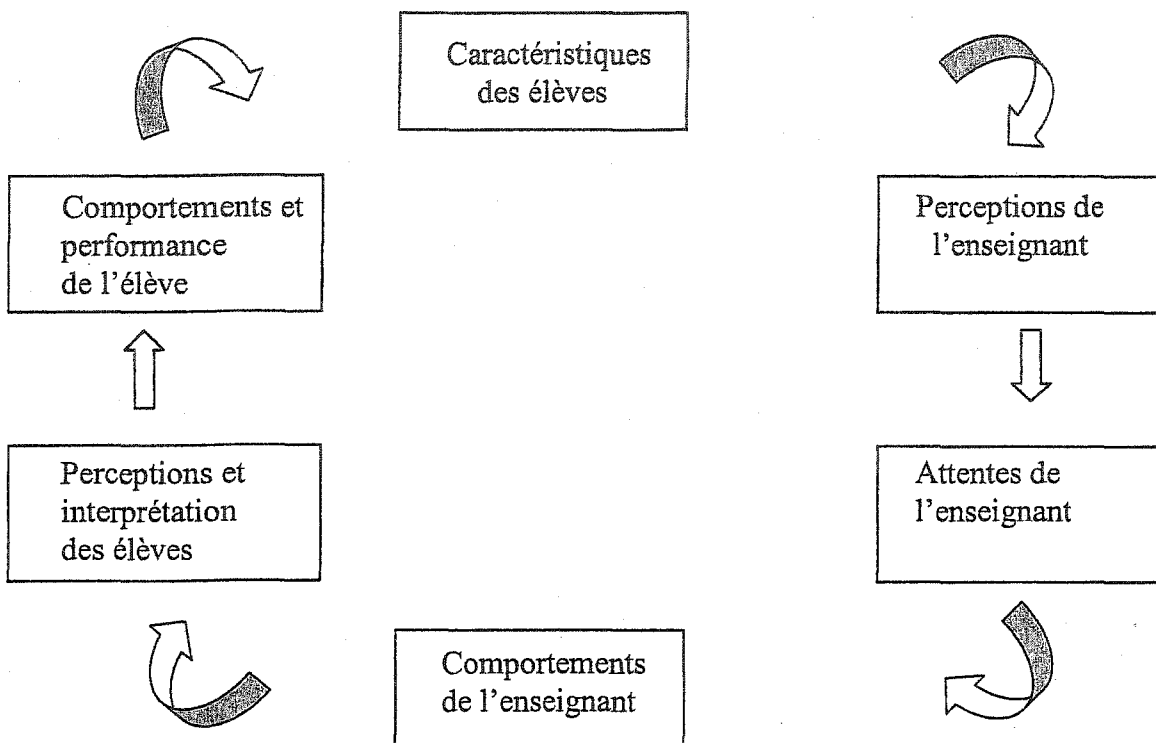


Figure 1. Modèle pour étudier l'effet Pygmalion en éducation physique (traduit de Martinek, 1991)

4. l'interprétation que font les élèves des comportements de leur enseignant influence la perception qu'ils ont d'eux-mêmes au point qu'ils peuvent, tout à fait inconsciemment, se comporter de façon à confirmer les attentes initiales de l'enseignant à leur égard.

Le processus de transmission des attentes ne se fait pas ouvertement, c'est-à-dire que les enseignants ne disent pas directement aux élèves qu'ils ne croient pas en leurs possibilités de réussir (Blumenfeld, Hamilton, Bossert, Wessels & Meece, 1983; Good,

1987). Les élèves le perçoivent parce que l'enseignant leur démontre par ses comportements. Les enseignants se comportent, consciemment ou inconsciemment, en fonction des attentes qu'ils ont développées envers chacun de leurs élèves, ce qui les amène souvent à les traiter de façon différente (Pelletier-Murphy, 2000). Une intervention différenciée auprès d'élèves pour qui l'enseignant a des attentes faibles ou élevées n'est pas nécessairement indicatrice d'un enseignement inefficace (Good, 1987). Il s'agit de se comporter de façon appropriée compte tenu des besoins respectifs de chacun. La présente étude porte plus spécifiquement sur les perceptions des élèves en rapport avec les comportements de l'éducateur physique à leur égard et sur l'influence que ces comportements d'enseignement ont sur eux. Nous voulons donc mieux comprendre certains aspects des points trois et quatre dans la description du modèle de Martinek (1991) sur l'effet Pygmalion.

c) Perceptions des élèves qui vivent l'effet Pygmalion au gymnase

Les résultats d'études sur l'effet Pygmalion dans le contexte de l'éducation physique scolaire ont permis de constater la présence de nombreuses iniquités au gymnase (Brown, 1979 ; Chalmers, 1992 ; Cousineau & Luke, 1990 ; Flintoff, 1993 ; Gagnon, 1992 ; Griffin, 1983, 1989 ; Horn, 1984 ; Martinek, 1988, 1989 ; Martinek & Johnson, 1979 ; Martinek & Karper, 1984a, 1984b, 1986 ; Morency, 1986, 1990 ; Scraton, 1992). Toutes ces études révèlent que les élèves qui font l'objet de préjugés favorables jouissent de conditions d'apprentissage plus favorables que ceux qui font l'objet d'attentes faibles auprès de leur éducateur physique (Tableau 1, page 7). De plus, ces iniquités n'échappent

pas à la vigilance des élèves qui perçoivent très facilement que leur éducateur physique n'agit pas de la même façon avec tous les élèves de leur groupe (Babad, Bernieri & Rosenthal, 1991; Brattesani, Weinstein & Marshall, 1984; Daniels, 1983; Martinek, 1988 ; Morency, 1990; Mros, 1990 ; Weinstein, 1983; Weinstein, Marshall, Brattesani & Middlestadt, 1982; Weinstein, Marshall, Sharp & Botkin, 1987.

Les modèles théoriques sur l'effet Pygmalion en enseignement soutiennent que les élèves perçoivent, à travers les comportements de l'enseignant, les attentes dont ils font l'objet et qu'ils finissent par s'y conformer (Cooper, 1979 ; Good et Brophy, 1987 ; Jeter, 1975 ; Martinek, 1981b). Les élèves ne réagissent pas tous de la même façon aux iniquités des actions posées par les enseignants (Brophy, 1983). Enfin, il existe une grande variabilité dans les interprétations que font les élèves des comportements de leur enseignant (Martinek, 1989).

Tableau 1

Liste des comportements d'enseignement

Comportements d'enseignement favorables	Comportements d'enseignement défavorables
Mon professeur d'éducation physique ...	Mon professeur d'éducation physique ...
1- me choisit pour faire des démonstrations	2- ne me laisse pas beaucoup de chance
4- accepte les suggestions que je lui fais	3- est plus sévère avec moi
5- me félicite souvent	6- ne me choisit pas pour être chef d'équipe
7- me donne de bonnes notes	8- m'accorde peu d'attention
10- me fait jouer plus souvent que d'autres	9- me punit souvent pour rien
14- me choisit pour être chef d'équipe	11- ne me fait pas confiance
16- me chicane rarement	12- ne me choisit pas pour faire des démonstrations
17- m'accorde beaucoup d'attention	13- ne m'encourage pas beaucoup
19- m'encourage souvent	15- n'écoute pas ce que je lui dis
20- me punit rarement	18- me donne de mauvaises notes

Tiré de Pelletier-Murphy, J. (2002).

Les perceptions des élèves eu égard à la conduite de leur enseignant constitue une variable déterminante du processus enseignement-apprentissage (Martinek, 1988). Ainsi, les perceptions qu'ont les élèves des comportements de leur enseignant et surtout l'interprétation qu'ils en font influenceraient de façon importante leur conduite et leur performance. La signification que les élèves accordent aux comportements de leur enseignant agirait comme un filtre entre les actions de celui-ci et l'impact sur eux (Fraser, 1994). Cependant, ce rôle "médiateur" attribué aux perceptions des élèves dans l'autoréalisation des attentes des enseignants est complexe même s'il est reconnu par plusieurs auteurs (Babad, 1990; Babad & al., 1991; Baron, Tom & Cooper, 1985; Brattesani & al., 1984; Braun, 1985; Brophy, 1983; Brophy & Good, 1974; Cooper, 1979; Good, 1980; Martinek, 1981a, 1981b; Ritts, Paterson & Tubbs, 1992; Schunk & Meece, 1992; Weinstein 1985). À cet égard, il s'avère nécessaire de réaliser des travaux de recherche susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension du rôle des perceptions des élèves dans le phénomène de l'effet Pygmalion.

d) Niveau de concordance

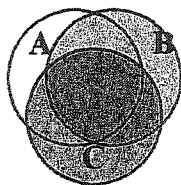
Plusieurs recherches sur l'effet Pygmalion en enseignement général et en éducation physique ont décrit les comportements des enseignants. Gagnon (1992), effectue une première étude en milieu sportif, sur les perceptions d'athlètes en rapport avec les attentes de leur entraîneur. Six joueurs et un entraîneur faisant partie d'une équipe de volley-ball Collégiale AA ont participé à l'étude. Les résultats ont été prélevés à l'aide de trois questionnaires et d'une entrevue individuelle. L'analyse des réponses aux

questionnaires indiquent qu'il y des différences entre (a) les attentes telles que révélées par l'entraîneur, (b) l'évaluation que le joueur fait de sa performance et de ses efforts et (c) les perceptions que le joueur a des attentes de son entraîneur. Également, il semble que le degré de concordance entre ces trois variables influence la façon dont l'athlète vit l'effet des attentes et interprète les comportements de son entraîneur (Gagnon, 1992).

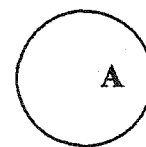
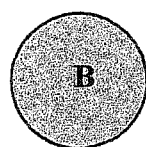
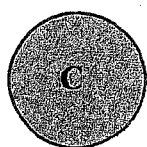
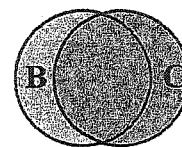
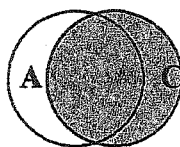
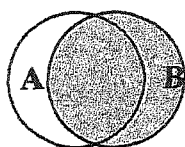
Nous vous présentons le modèle théorique de Gagnon (1992) à la Figure 2, page 10. Il illustre les différents degrés de concordance possibles entre les trois éléments mentionnés plus haut, à savoir la concordance élevée, les discordances partielles et la discordance majeure. On retrouve une concordance élevée si un athlète perçoit de façon juste les attentes de son entraîneur et qu'il s'évalue lui-même de la même façon. Dans le cas d'une discordance partielle, on estime qu'au moins une variable est différente des deux autres. Finalement, une discordance majeure décrit une situation où l'évaluation des trois éléments est différente.

Vous remarquerez, un peu plus loin, que mon étude, en milieu scolaire porte sur deux des trois éléments de cette recherche en milieu sportif. Tout d'abord, elle vise à connaître ce que l'élève pense de lui et en deuxième lieu, ce qu'il perçoit que l'enseignant pense de lui.

Concordance élevée



Discordances partielles



Discordance majeure

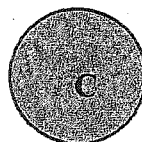
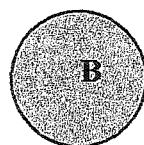
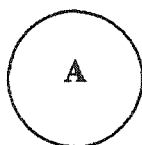


Figure 2 Illustration des types de concordance et de discordance possibles entre : les attentes telles que révélées par l'entraîneur (A) ; l'évaluation que le joueur fait de sa performance et de ses efforts (B) ; les perceptions que le joueurs a des attentes de son entraîneur (C) (Gagnon, 1992)

3) Continuum

La présente étude a pour but de faire de la connaissance de ce que vivent des élèves compte tenu de l'écart entre leur auto-évaluation et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard au sujet de leur performance, leur niveau de discipline et l'intensité de leurs efforts. À cet égard, il n'existe aucune étude qui, à notre connaissance, a permis d'identifier de façon précise ce qui amène les élèves à croire qu'ils sont sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur. De plus, nous n'avons aucune information sur ce que ressentent les élèves dans de telles situations. Une étude réalisée auprès de 180 élèves du primaire a révélé que près du deux tiers mettent en doute la pertinence de la conduite de leur éducateur physique à leur égard. De ce nombre, plusieurs élèves avouent leur impuissance quant à la possibilité de modifier un comportement qu'ils qualifient plus équitable (Gagnon, Martel, Dumont, Grenier et Pelletier-Murphy, 2000). Enfin et surtout, nous ne connaissons pas les comportements des élèves qui, selon eux, sont provoqués par les comportements de l'éducateur physique à leur égard.

4) Objectifs de l'étude

Ce projet de recherche sera consacré à répondre à ces interrogations. Les objectifs de l'étude sont donc :

- d'identifier les actions d'éducateurs physiques qui amènent des élèves du primaire à croire qu'ils sont sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur ;

- de décrire les sentiments éprouvés par ces élèves suite à l'adoption des comportements de leur enseignant qu'ils ont identifiés;
- de décrire les comportements des élèves qui, selon eux, sont provoqués par les comportements de l'éducateur physique à leur égard.

En résumé, cette recherche émerge à la suite des deux autres études. La première étude basée sur le modèle pour étudier l'effet Pygmalion en éducation physique (traduit de MArtinek, 1991, Figure 1, page 4) un peu plus générale, portait sur les perceptions des élèves. Nous désirions tout simplement connaître les perceptions et les interprétations des élèves en relation avec les comportements de leur enseignant. Plus tard, une deuxième étude (Gagnon, 1992) un peu plus précise visait à établir un niveau de concordance (Figure 2, page 10) entre (A) les attentes telles que révélées par l'entraîneur, (B) l'évaluation que le joueur fait de sa performance et de ses efforts et (C) les perceptions que le joueur a des attentes de son entraîneur. Cette étude tente de préciser la nature du niveau de discordance sur un continuum. Celui-ci peut se révéler soit une concordance parfaite, une discordance mineure négative ou positive ou bien une discordance majeure négative ou positive. Afin de mieux visualiser les situations, vous pouvez consulter la Figure 3, ci-dessous).

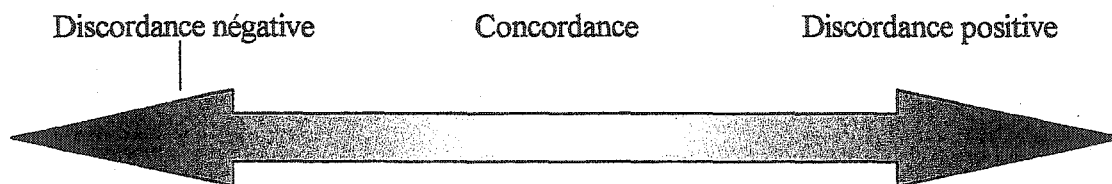


Figure 3. Continuum qui illustre les types de concordance/discordance entre l'auto-évaluation d'un élève et sa prédiction de l'évaluation de l'enseignant

CHAPITRE 2

Méthodologie

1) Participants

Trois éducateurs physiques œuvrant dans des écoles primaires de la région de Trois-Rivières ont participé à ce projet sur une base volontaire. Ces enseignants ont agi à titre d'intermédiaires pour faciliter les rencontres entre les chercheurs et les élèves qui ont pris part à l'étude.

Deux cent quatre-vingt-seize élèves issus de 12 classes régulières de 5^e année (N=6) et 6^e année (N=6) du primaire ont été interrogés dans le cadre de cette étude. Ces élèves avaient préalablement reçu l'assentiment de leurs parents pour participer à l'étude. Le formulaire utilisé pour obtenir l'approbation des parents est présenté à l'Annexe A.

2) Mesure des perceptions des élèves

Les perceptions des élèves ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire. La création de ce questionnaire fut nécessaire puisque les instruments utilisés pour connaître les perceptions des élèves dans des recherches antérieures sur les comportements des éducateurs physiques (Martinek, 1988; Mros, 1990; Weinstein & al., 1982) n'étaient pas adaptés à cette recherche. Ce questionnaire s'inspire de ceux utilisés dans des études québécoises antérieures (Martel, Gagnon, Grenier, Pelletier-Murphy & Dumont, 1999; Martel, Pelletier-Murphy & Gagnon, 1999; Pelletier-Murphy, 2000.). Il a permis de recueillir les perceptions des élèves en rapport avec leur performance en éducation physique, leur niveau de discipline et l'intensité de leurs efforts. Le choix des variables

repose sur le fait qu'elles sont, sans équivoque, les plus déterminantes dans le développement des attentes des enseignants (Dostie, 1996 ; Martel, Gagnon, Brunelle & Spallanzani, 1996) et furent utilisées avec succès dans les nombreuses études sur l'effet Pygmalion conduites par Martinek et ses collaborateurs.

3) Questionnaire

Les élèves ont répondu au questionnaire (Annexe B) de la façon suivante. Ils ont d'abord inscrit sur une échelle d'appréciation graduée de 1 à 5, la cote qui selon eux correspond à leur performance en éducation physique. Ils ont ensuite inscrit sur une deuxième échelle identique, la cote qu'ils croient que leur éducateur physique leur aurait donné pour la même variable. La comparaison des deux cotes permettent de déterminer la concordance ou la discordance entre l'opinion de l'élève et sa perception de l'opinion de son professeur d'éducation physique. Rappelons que lorsqu'il y a concordance, l'élève se sent évalué à sa juste valeur. Si une discordance positive ou négative est notée, cela signifie que l'élève s'estime surévalué ou sous-évalué par son éducateur physique.

Par la suite, les élèves ont identifié parmi la liste proposée (Tableau 2, page 17), le comportement de leur éducateur physique qui les amènent le plus à croire qu'il sous-évalue, surévalue ou évalue à sa juste valeur leur performance en éducation physique. Ils ont également indiqué, dans la liste des sentiments (Tableau 3, page 18) mise à leur disposition, celui qui correspond le plus à ce qu'ils ressentent lorsque leur éducateur physique agit de cette façon envers eux. Enfin, ils ont identifié, toujours dans une liste d'énoncés (Tableau 4, page 19), comment ils réagissent à ce comportement de l'éducateur

physique à leur égard. Cette démarche fut ensuite reprise en commençant par l'identification d'un deuxième comportement qui révèle le plus aux élèves qu'ils sont sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur sur leur performance. Il est à noter également que les élèves ont répondu aux mêmes questions pour les deux autres variables de l'étude, soit leur niveau de discipline et l'intensité de leurs efforts.

La liste des 20 comportements d'éducateurs physiques soumise aux élèves provient d'une étude antérieure qui a permis d'identifier les comportements d'enseignement favorables (N=10) et défavorables (N=10) qui constituent les meilleurs indices de la nature des attentes des éducateurs physiques. Ces énoncés ont été recueillis lors de 18 séances de Technique du groupe Nominal (Delbecq, Van de Ven et Gustafson, 1975) réalisées préalablement auprès de 81 élèves du primaire.

Les listes des sentiments et des réactions d'élèves sont issues d'une étude pilote réalisée auprès d'une centaine d'élèves de 5^e et 6^e années du primaire. L'analyse inductive de 600 énoncés de sentiments recueillis auprès des élèves a permis de créer la liste des 17 sentiments du questionnaire. De la même façon, les quelques 600 énoncés de réactions émis par les élèves comprenaient effectivement 18 réactions différentes qui apparaissent sur le questionnaire.

Le questionnaire a été présenté aux élèves dans la classe du titulaire. Une entente préalable entre l'éducateur physique et le titulaire de classe avait permis de déterminer le moment où nous pouvions rencontrer les élèves. La passation du questionnaire nécessitait environ 30 minutes et fut réalisée en l'absence de l'éducateur physique. Quant au titulaire

de classe, il était libre de rester ou non dans la classe mais ne pouvait prendre connaissance des réponses des élèves. Les élèves furent supervisés par un chercheur et un étudiant gradué pour répondre au questionnaire. Cette précaution méthodologique a permis de s'assurer que tous les élèves comprenaient bien chacune des questions et inscrivaient leurs réponses aux endroits appropriés sur le questionnaire. Cette procédure s'est avérée très pertinente lors d'études antérieures (Martel, Gagnon, Grenier, Pelletier-Murphy & Dumont, 1999 ; Martel, Pelletier-Murphy & Gagnon, 1999).

Tableau 2

Liste des comportements de l'enseignant

Mon professeur d'éducation physique...

-
- 1- me choisit pour faire des démonstrations
 - 2- ne me laisse pas beaucoup de chance
 - 3- est plus sévère avec moi
 - 4- accepte les suggestions que je lui fais
 - 5- me félicite souvent
 - 6- ne me choisit pas pour être chef d'équipe
 - 7- me donne de bonnes notes
 - 8- m'accorde peu d'attention
 - 9- me punit souvent pour rien
 - 10- me fait jouer plus souvent que d'autres élèves
 - 11- ne me fait pas confiance
 - 12- ne me choisit pas pour faire des démonstrations
 - 13- ne m'encourage pas beaucoup
 - 14- ne me choisit pas pour être chef d'équipe
 - 15- n'écoute pas ce que je lui dis
 - 16- me chicane rarement
 - 17- m'accorde beaucoup d'attention
 - 18- me donne de mauvaises notes
 - 19- m'encourage souvent
 - 20- me punit rarement
-

Tableau 3

Liste des sentiments des élèves

Qu'est-ce que cela te fait ?
1- Cela me rend malheureux (se)
2- Cela me gêne
3- Cela me décourage
4- Je suis fier(fière) de moi
5- Je me sens rejeté(e)
6- Je n'aime pas ça
7- Je suis content (e)
8- Cela me fait de la peine
9- Cela me frustre
10- Je me sens meilleur(e)
11- Cela ne me fait rien
12- Cela m'encourage
13- J'aime cela
14- Je me sens plus confiant(e)
15- Cela me choque
16- Cela me rend malheureux (se)
17- Je me sens mal

Tableau 4
Liste des réactions des élèves

Comment réagis-tu lorsque cela se produit ?

- 1- Je me force moins
 - 2- Je suis plus attentif (ve)
 - 3- Je boude
 - 4- Je travaille mieux
 - 5- Je suis moins attentif (ve)
 - 6- Je m'améliore
 - 7- Je participe moins au cours
 - 8- Je suis plus tannant (e)
 - 9- Je continue de fournir les mêmes efforts
 - 10- Je ne fais plus rien
 - 11- Je me force plus
 - 12- Je suis impoli (e)
 - 13- Je ne respecte plus les règles
 - 14- Je suis moins tannant (e)
 - 15- Je travaille moins bien
 - 16- Je participe mieux au cours
 - 17- Je chiale
-

4) Analyse des perceptions des élèves

Les données ont d'abord été saisies sur fichier informatisé. Ce fichier, Excel, comporte des informations nominales (le sexe de l'enseignant, le sexe de l'élève et son niveau scolaire - 5^e ou 6^e année, etc.) ainsi que les réponses des élèves aux questions relatives à chacune des variables (la performance de l'élève, son niveau de discipline et ses efforts). Par ailleurs, nous avons déterminé les comportements d'enseignement les plus révélateurs pour les élèves de chaque groupe de concordance/discordance en calculant la fréquence d'apparition de chacun de ces comportements. Cette opération fut également réalisée pour les sentiments et les réactions des élèves.

CHAPITRE 3

Résultats

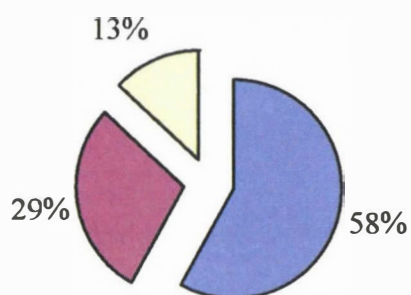
1) Les types de concordance/discordance

La comparaison de l'auto-évaluation des élèves avec leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique permet de les classer selon des types de concordance et de discordance. La concordance signifie qu'un élève s'estime *évalué à sa juste valeur*, c'est-à-dire que son auto-évaluation est identique à sa prédiction de l'évaluation de son éducateur physique. En d'autres cas, il y a discordance, c'est-à-dire que l'auto-évaluation de l'élève diffère de sa perception de l'évaluation de l'éducateur physique. La discordance positive apparaît lorsque l'élève se croit *surévalué* par son éducateur physique. La discordance négative existe lorsque l'élève s'estime *sous-évalué* par son éducateur physique.

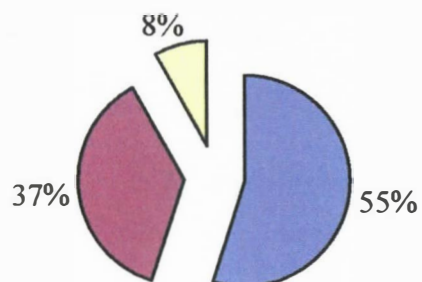
La figure 4 illustre la répartition des élèves selon les types de concordance/discordance. Les résultats sont présentés pour chacune des variables (performance, effort, discipline) sur laquelle nous avons interrogé les élèves. La majorité des élèves estiment que leur éducateur physique se fait une image juste de leur performance (58%), de l'intensité de leurs efforts (55%) ou de leur niveau de discipline (67%). Cependant, des proportions importantes d'élèves considèrent que leur éducateur physique les sous-évalue. De façon plus spécifique, 29% des élèves pensent que leur éducateur physique sous-estime leur performance, 23% se disent plus disciplinés que ne le croit leur enseignant et pas moins de 37% soutiennent que leurs efforts sont mal perçus en éducation physique.

■ Concordance
■ Discordance négative
■ Discordance positive

Performance



Effort



Discipline

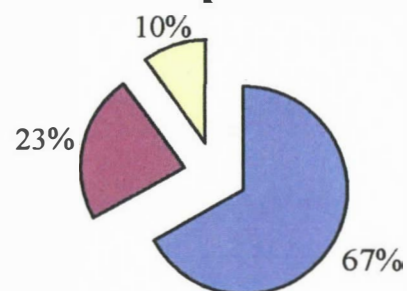


Figure 4. Répartition des élèves en fonction des types de concordance/discordance

Par ailleurs, certains élèves se croient surévalués par leur éducateur physique. De façon plus précise, 13% des élèves pensent que ce dernier surestime leurs capacités réelles, 8% affirment qu'ils font moins d'efforts qu'il ne le croit et 10% se disent plus déviants qu'il ne le perçoit.

2) Les niveaux de discordance

Lorsque la discordance est négative ou positive, il est possible d'établir des niveaux de discordance en comparant le score que l'élève s'est donné pour son évaluation et sa prédiction du score de l'enseignant à son égard. Voici ce que représente chacun des niveaux de discordance :

- (-1) ou (+1) : un écart négatif ou positif d'une unité entre l'auto-évaluation de l'élève et sa prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à son égard sur une variable.
- (-2) ou (+2) : un écart négatif ou positif de deux unités entre l'auto-évaluation de l'élève et sa prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à son égard sur une variable.
- (-3) ou (+3) : un écart négatif ou positif de trois unités entre l'auto-évaluation de l'élève et sa prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à son égard sur une variable.
- (-4) ou (+4) : un écart négatif ou positif de quatre unités entre l'auto-évaluation de l'élève et sa prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à son égard sur une variable.

La répartition des élèves selon les niveaux de discordance exprimés pour chacune des trois variables de l'étude est présentée au Tableau 5, page 25. La plupart des discordances se traduisent par un écart d'une seule unité entre l'auto-évaluation des élèves et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard. Cette tendance s'observe autant pour la discordance positive que pour la discordance négative et elle est présente pour chacune des trois variables. Il y a donc de faibles proportions d'élèves qui considèrent être fortement sous-évalués (-2 -3 -4) ou surévalués (+2) par leur enseignant lorsque l'on considère chaque variable de façon indépendante. Cependant, les résultats du Tableau 5 ne permettent pas d'identifier les proportions d'élèves qui s'estiment sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur lorsque l'on cumule, pour chaque sujet, les écarts observés sur les trois variables à l'étude. Ils n'autorisent pas non plus à déterminer l'ampleur des discordances que vivent les sujets. À titre d'exemple, un écart d'une unité peut sembler bénin sur une variable. Cependant, si pour le même sujet, nous constatons un écart d'une unité pour chacune des trois variables, la sous-estimation nous semble bien plus importante puisque l'élève se croit injustement évalué sur toutes les variables de l'étude. L'analyse des écarts pour l'ensemble des variables sera présentée plus loin sous la rubrique « Profils de concordance/discordance ».

Tableau 5

Répartition des proportions d'élèves selon les différents niveaux de discordances exprimés pour chacune des trois variables

Niveaux de concordance et de discordance	Proportions d'élèves		
	Performance %	Effort %	Discipline %
Concordance	58	55	67
Discordance	42	45	33
Discordance positive	13	8	10
(+4)	0	0	0
(+3)	0	0	0
(+2)	1	1	1
(+1)	12	7	9
Discordance négative	29	37	23
(-4)	0	2	2
(-3)	1	2	0
(-2)	6	6	3
(-1)	22	27	18
Total	100	100	100

a) Les comportements d'enseignement identifiés par les élèves pour expliquer leur perception de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard

Les fréquences de comportements choisis par les élèves pour expliquer leur perception de l'évaluation de l'éducateur physique sont présentées au Tableau 6. Les élèves ont identifié davantage de comportements favorables (62%) que défavorables (38%) pour justifier leur perception de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard. Les comportements favorables les plus souvent mentionnés sont dans l'ordre « me donne de bonnes notes », « me félicite souvent », « me punit rarement », « me chicane rarement » et « m'encourage souvent ». Il semble donc que les élèves sont particulièrement sensibles aux résultats qu'ils obtiennent et à l'attitude positive de l'éducateur physique envers eux. Par ailleurs, les comportements défavorables qui interpellent le plus les élèves sont dans l'ordre « m'accorde peu d'attention », « ne me choisit pas pour être chef d'équipe », « ne me laisse pas beaucoup de chance » et « me punit souvent pour rien ». Enfin, une analyse plus précise des comportements favorables et défavorables sélectionnés par variable n'a pas permis de déceler de tendance particulière.

Tableau 6

Comportements d'enseignement sélectionnés par les élèves

	Perfor- mance N	Disci- pline N	Effort N	Total N
Comportements d'enseignement favorables	363	361	371	1095 (62%)
Me donne de bonnes notes	78	46	78	202
Me félicite souvent	44	47	66	157
Me punit rarement	50	67	37	154
Me chicane rarement	45	68	20	133
M'encourage souvent	35	36	44	115
Accepte les suggestions que je lui fais	28	28	28	84
Me choisit pour être chef d'équipe	32	21	28	81
M'accorde beaucoup d'attention	15	19	28	62
Me choisit pour faire des démonstrations	20	13	25	58
Me fait jouer plus souvent que d'autres élèves	11	9	12	32
Autres comportements	5	7	5	17
Comportements d'enseignement défavorables	227	226	218	671 (38%)
M'accorde peu d'attention	36	27	34	97
Ne me choisit pas pour être chef d'équipe	40	18	23	81
Ne me laisse pas beaucoup de chance	12	36	27	75
Me punit souvent pour rien	24	32	17	73
Ne m'encourage pas beaucoup	30	15	24	69
Est plus sévère avec moi	11	40	15	66
N'écoute pas ce que je lui dis	25	18	20	63
Ne me choisit pas pour les démonstrations	22	17	20	59
Ne me fait pas confiance	9	16	16	41
Me donne de mauvaises notes	16	3	19	38
Autres comportements	2	4	3	9
Total	590	587	589	1766(100%)

Les résultats concernant la nature des comportements d'enseignement sélectionnés par les élèves selon les niveaux de concordance/discordance sont présentés à la Figure 5. Les élèves qui se disent évalués à leur juste valeur (0) ou quelque peu surévalués (+1), identifient surtout des comportements favorables de l'enseignant à leur égard pour expliquer cette perception. À l'inverse, les élèves qui s'estiment sous-évalués (-1), (-2), (-3) et (-4) ou fortement surévalué (+2, sauf la variable performance) ont choisi davantage de comportements défavorables pour justifier l'écart entre leur auto-évaluation et leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique. Nous nous attarderons uniquement aux résultats relatifs à la discordance négative puisque seulement un élève par variable a exprimé une discordance positive de (+2). De façon plus spécifique, plus le niveau de discordance négative est important, plus les élèves font référence à des comportements défavorables de l'enseignant.

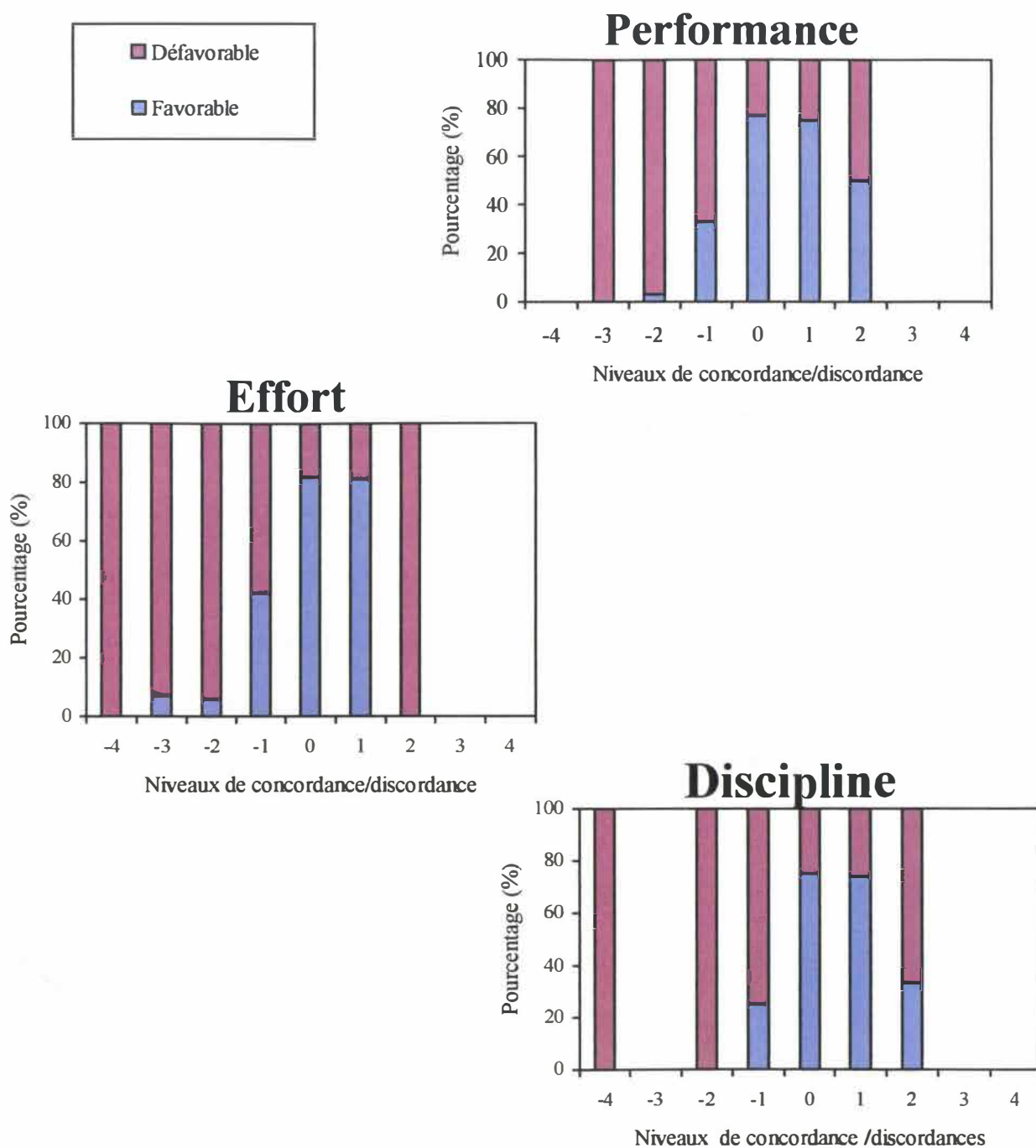


Figure 5. Nature des comportements d'enseignements sélectionnés par les élèves pour expliquer leur perception de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard

b) Les sentiments éprouvés par les élèves pour justifier leur perception de leur éducateur physique à leur égard

Les comportements des éducateurs physiques suscitent une panoplie de sentiments chez leurs élèves. Ainsi, un même comportement d'enseignement peut constituer une source d'insatisfaction, d'indifférence, de frustration ou de dévalorisation pour les élèves. Le Tableau 7 présente ces sentiments regroupés sous trois catégories: les sentiments positifs, les sentiments négatifs et l'indifférence. Les comportements d'enseignement favorables induisent la plupart du temps des sentiments positifs (56%). Plus spécifiquement, ils suscitent surtout chez les élèves de la fierté, du contentement et de la motivation (cela m'encourage). Cependant, le nombre de sentiments positifs répertoriés est inférieur au nombre de comportements d'enseignement favorables. Cela signifie que certains comportements d'enseignement favorables provoquent de l'indifférence, voire même parfois des sentiments négatifs.

À l'inverse, les comportements d'enseignement défavorables provoquent généralement des sentiments négatifs. (33%) et très rarement de l'indifférence ou des sentiments positifs. Les sentiments négatifs les plus récurrents sont « cela me frustre », « je n'aime pas ça », « cela me décourage » et « cela me choque ».

Enfin, certains élèves se disent indifférents aux comportements d'enseignement favorables ou défavorables de l'éducateur physique à leur égard. En effet, 11% des sentiments avoués suggèrent que des élèves sont insensibles à l'attitude de leur éducateur physique.

Tableau 7

**Sentiments que provoquent chez les élèves les comportements
d'enseignement sélectionnés**

	Perfor- mance N	Disci- pline N	Effort N	Total N
Sentiments positifs	325	321	353	999 (56%)
Je suis fier (fière) de moi	81	62	77	220
Je suis content(e)	71	76	72	219
Cela m'encourage	69	49	55	173
J'aime cela	39	52	41	132
Cela me rend heureux(se)	20	39	41	100
Je me sens meilleur(e)	21	20	41	82
Je me sens plus confiant(e)	24	23	26	73
Sentiment d'indifférence (Cela me fait rien)	76	61	53	190 (11%)
Sentiments négatifs	189	205	183	577 (33%)
Cela me frustre	63	57	45	165
Je n'aime pas ça	24	40	38	102
Cela me décourage	32	24	34	90
Cela me choque	32	30	19	81
Je me sens rejeté(e)	15	13	11	39
Cela me rend malheureux(se)	7	15	14	36
Cela me gêne	7	14	5	26
Je me sens mal	4	8	9	21
Cela me fait de la peine	5	4	8	17
Total	590	587	589	1766(100%)

Les résultats concernant la nature des sentiments éprouvés par les élèves selon les niveaux de concordance/discordance sont présentés à la Figure 6 page 34. Les élèves qui s'estiment évalués à leur juste valeur (0) ou quelque peu surévalués (+1) semblent satisfaits de leur sort puisque qu'ils éprouvent surtout des sentiments positifs.

À l'inverse, les élèves qui s'estiment sous-évalués (-1), (-2), (-3) et (-4) ou fortement surévalués (+2, sauf la variable effort) avouent surtout vivre des émotions négatives associées à la conduite de l'éducateur physique à leur égard. Cette tendance observée dans la Figure 6 va bien sûr de pair avec les résultats de la Figure 5 puisque les sentiments des élèves sont associés aux comportements d'enseignement qu'ils ont sélectionnés.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que les discordances positives importantes (+2) suscitent passablement d'indifférence. En fait, bon nombre d'élèves se disent fortement surévalués parce que leur enseignant adopte à leur égard des comportements d'enseignement non souhaités, qui trahissent, selon eux, sa déception face à leur rendement. Cependant, ces mêmes élèves prétendent que les comportements de leur éducateur physique ne les touchent pas vraiment. Le sentiment d'indifférence est également présent, mais dans une moindre mesure, chez des élèves qui s'estiment évalués à leur juste valeur ou sous-évalués. Dans le premier cas, il s'agit surtout d'élèves qui affirment être insensibles aux comportements d'enseignement favorables. Dans le second cas, à des élèves qui, en apparence, sont indépendants de l'attitude plutôt négative de leur enseignant. Mais que cache réellement cette indifférence prétendue des élèves. Plusieurs

hypothèses seront présentées dans la discussion comme raisons probables de l'apparition de cette indifférence dans les opinions des élèves.

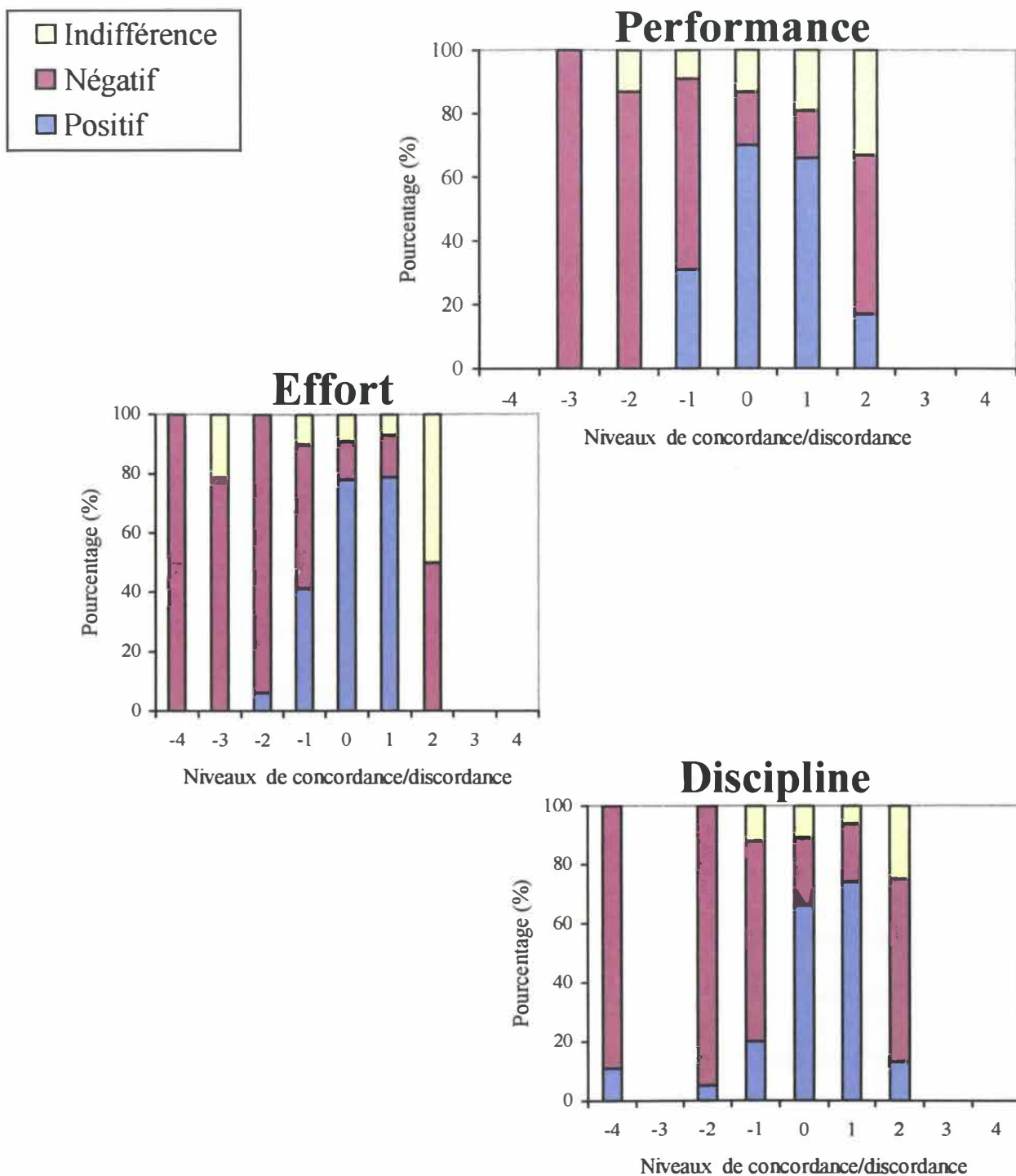


Figure 6. Nature des sentiments éprouvés par les élèves

c) Les réactions des élèves face aux comportements de leur enseignant

Les réactions que disent avoir les élèves aux comportements de leur éducateur physique sont présentées au Tableau 8. Tout comme pour les sentiments, chacun des comportements d'enseignement entraîne une variété de réactions. Le même comportement peut d'ailleurs provoquer à la fois des réactions positives et négatives chez les élèves. De manière générale, les élèves réagissent par des comportements positifs (75%) à la conduite de leur enseignant. D'une part, les comportements d'enseignement favorables les incitent à bien se comporter. D'autre part, les comportements d'enseignement défavorables amènent plusieurs élèves à reconsidérer leur conduite et à adopter des comportements positifs qu'ils croient susceptibles de satisfaire davantage leur enseignant. Les réactions positives les plus souvent mentionnées sont « je continue de fournir les mêmes efforts », « je continue de bien me conduire », « je me force plus » et « je travaille mieux ».

Par ailleurs, 25% des réactions révélées par les élèves sont de nature négative et résultent de leur mécontentement face à la conduite de l'éducateur physique à leur égard. De plus, ces réactions négatives, bien que moins nombreuses, nous semblent davantage marquantes que les réactions positives en ce sens qu'elles constituent des comportements perturbateurs qui dérangent probablement le bon déroulement des cours et le climat pédagogique qui y règne. Les réactions négatives les plus récurrentes sont « je me force moins », « je suis moins attentif », « je chiale » et « je participe moins au cours ».

Tableau 8

**Réactions que disent avoir les élèves face aux comportements
de leur éducateur physique**

	Perfor- mance N	Disci- pline N	Effort N	Total N
Réactions positives	450	423	445	1318 (75%)
Je continue de fournir les mêmes efforts	154	103	122	379
Je continue de bien me conduire	92	97	63	252
Je me force plus	54	51	74	179
Je travaille mieux	53	54	70	177
Je m'améliore	42	35	50	127
Je suis plus attentif (ive)	30	41	24	95
Je participe mieux au cours	23	31	34	88
Je suis moins tannant(e)	2	11	8	21
Réactions négatives	140	162	144	446 (25%)
Je me force moins	31	29	28	88
Je suis moins attentif (ive)	19	25	24	68
Je chiale	24	14	16	54
Je participe moins au cours	17	15	16	48
Je travaille moins bien	11	17	15	43
Je suis plus tannant (e)	15	16	8	39
Je suis impoli (e)	9	16	8	33
Je boude	6	11	10	27
Je ne respecte plus les règles	3	11	12	26
Je ne fais plus rien	4	8	6	18
Autres réactions	1		1	2
Total	590	585	589	1764(100%)

La Figure 7 illustre la nature des réactions des élèves selon les niveaux de concordance/discordance. De façon très majoritaire, les situations de concordance (0) et de discordance positive mineure (+1) engendrent des réactions positives chez les élèves. À l'inverse, les discordances négatives (-1, -2, -3, -4) et la discordance positive majeure (+2) provoquent principalement des réactions négatives. De plus, comme on pouvait s'y attendre pour les situations de discordances négatives, plus l'écart est important, plus la proportion de réactions négatives est grande.

Les résultats de la Figure 7 révèlent aussi quelques particularités. Ainsi, les discordances positives majeures (+ 2) font naître presque exclusivement des réactions négatives lorsque la surévaluation est associée aux variables « effort » ou « discipline », et surtout des réactions positives lorsqu'il s'agit de la variable « performance ». Il se pourrait donc que les élèves, qui se disent fortement surévalués sur leur performance, réagissent en tentant de répondre aux aspirations de leur enseignant. Il se pourrait également que les élèves qui s'estiment fortement surévalués sur leurs efforts ou leur niveau de discipline se satisfassent de ce contexte et profitent d'un préjugé favorable de l'enseignant à leur égard pour maintenir une conduite plus ou moins appropriée. Deuxièmement, les situations de discordance négative mineure (-1) pour la variable « effort » provoquent des réactions positives des élèves dans plus de 60% des cas. Cela nous porte à croire que les comportements des enseignants, qui font croire aux élèves qu'ils sont sous-évalués sur cette variable, amènent ces derniers à considérer qu'ils peuvent effectivement faire davantage d'efforts.

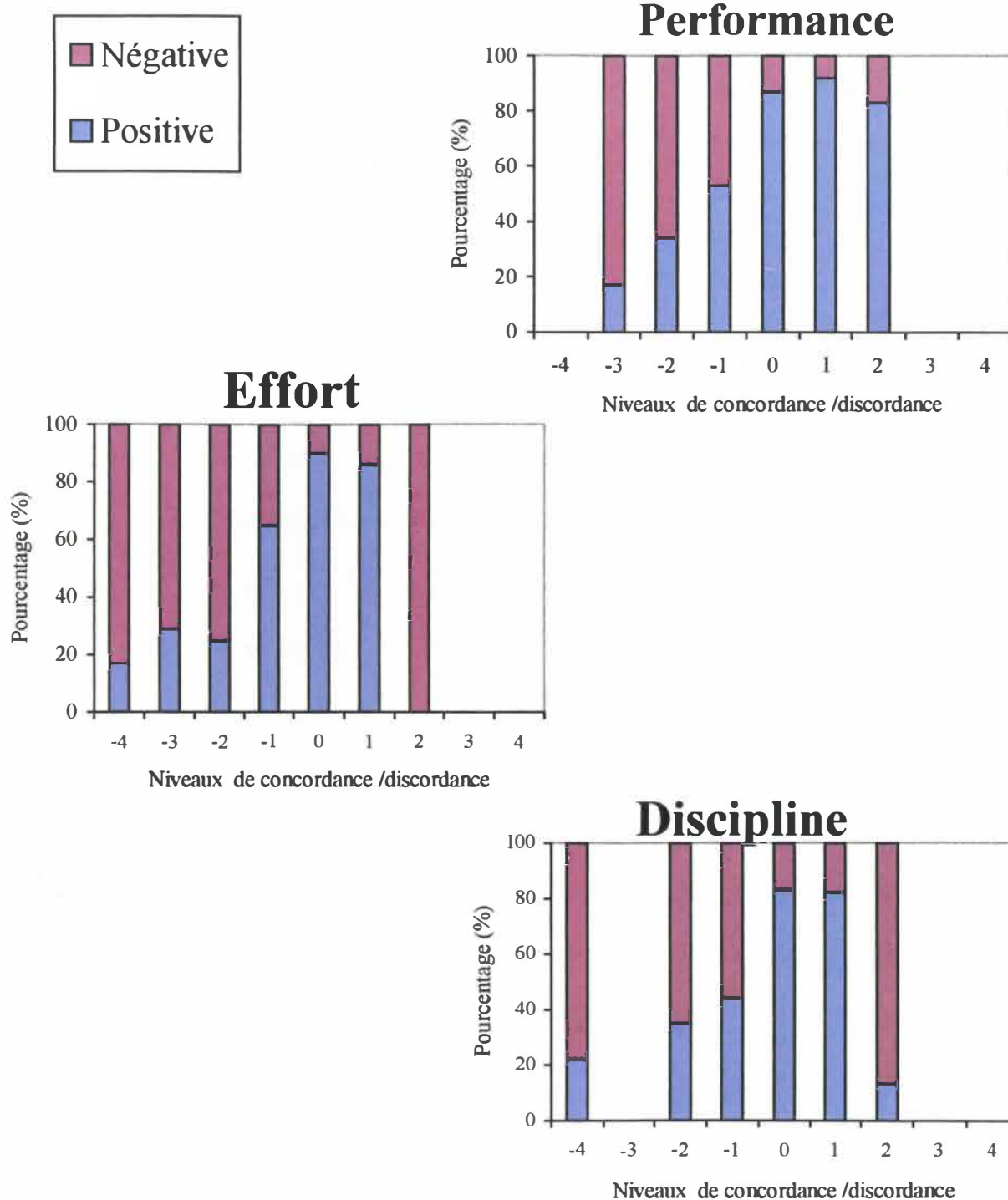


Figure 7. Nature des réactions des élèves suite aux comportements de l'éducateur physique à leur égard

3) Les profils de concordance/discordance

La comparaison de l'auto-évaluation des élèves avec leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique, pour l'ensemble des trois variables étudiées (performance, discipline, effort), permet de les classer selon des profils de concordance et de discordance. Le profil « concordance » signifie qu'un élève s'estime évalué à sa juste valeur sur les trois variables, c'est-à-dire que son auto-évaluation est toujours identique à sa prédiction de l'évaluation de son éducateur physique. En d'autres cas, il y a « discordance », c'est-à-dire que l'auto-évaluation de l'élève diffère de sa perception de l'évaluation de l'éducateur physique sur une, deux ou les trois variables. Des exemples de profils sont présentés au Tableau 9. L'auto-évaluation de l'élève apparaît dans la première colonne sous chacune des variables. La prédiction de l'élève au sujet de l'évaluation de son éducateur physique est présentée dans la deuxième colonne. Enfin, l'écart entre ces deux cotes est indiqué dans la troisième colonne.

Le profil « discordance positive » apparaît lorsque l'élève se croit surévalué par son éducateur physique. Ce profil peut prendre les trois formes suivantes :

- 1) l'élève s'estime surévalué sur une variable et évalué à sa juste valeur sur les deux autres;
- 2) l'élève s'estime surévalué sur deux variables et évalué à sa juste valeur sur l'autre variable;
- 3) l'élève s'estime surévalué sur les trois variables.

Tableau 9

Exemples des différents profils de concordance/discordance

Profils	Performance			Discipline			Effort			Total
	Auto-év.	Prédict.	Ecart	Auto-év.	Prédict.	Ecart	Auto-év.	Prédict.	Ecart	
Concordance	4	4	0	5	5	0	3	3	0	0
Discordances positives	4	5	+1	4	4	0	4	4	0	+1
	3	5	+2	4	4	0	3	4	+1	+3
	4	5	+1	4	5	+1	3	5	+2	+4
Discordances négatives	5	3	-2	5	5	0	4	4	0	-2
	5	5	0	5	4	-1	5	4	-1	-2
	5	3	-2	5	3	-2	4	3	-1	-5
Discordances mixtes	5	5	0	4	5	+1	5	4	-1	¹ X
	3	5	+2	5	4	-1	4	5	+1	X
	5	4	-1	5	3	-2	3	5	+2	X

¹ Nous ne pouvons faire la somme des écarts pour la discordance mixte parce que ce serait une fausse représentation des discordances.

Le profil « discordance négative » apparaît lorsque l'élève se croit sous-évalué par son éducateur physique. Ce profil peut prendre les trois formes suivantes :

- 1) l'élève s'estime sous-évalué sur une variable et évalué à sa juste valeur sur les deux autres;
- 2) l'élève s'estime sous-évalué sur deux variables et évalué à sa juste valeur sur l'autre variable;
- 3) l'élève s'estime sous-évalué sur les trois variables.

Le profil « discordance mixte » signifie qu'un élève se perçoit à la fois sous-évalué et surévalué sur des variables différentes. Ce profil peut prendre les trois formes suivantes :

- 1) l'élève s'estime surévalué sur une variable, sous-évalué sur une autre et évalué à sa juste valeur sur la dernière;
- 2) l'élève s'estime surévalué sur deux variables et sous-évalué sur l'autre variable;
- 3) l'élève s'estime surévalué sur une variable et sous-évalué sur les deux autres variables.

Par ailleurs, lorsque la discordance est négative ou positive, il est possible d'établir l'ampleur de celle-ci par le cumul des écarts observés, sur chacune des trois variables, entre l'auto-évaluation des élèves et leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique. Les profils de discordance se situent sur un continuum de (-12) à (+12).

La Figure 8 à la page 43 illustre la répartition des élèves selon les profils de concordance/discordance. Les résultats révèlent que seulement 32% des élèves jugent

qu'ils sont évalués à leur juste valeur sur les trois variables par leur éducateur physique. Tous les autres (68%) croient, à des degrés divers, que leur éducateur physique se fait une image plus ou moins juste de ce qu'ils sont vraiment. Plus spécifiquement, 44% des élèves s'estiment sous-évalués (discordance négative), 18% se croient surévalués (discordance positive) et 6% se disent à la fois sous-évalués et surévalués sur des aspects différents (discordance mixte). Ces résultats sont à peu de chose près identiques à ceux obtenus par Pelletier-Murphy (2002) dans une étude réalisée auprès d'élèves du même âge.

a) L'ampleur des profils de discordance

La répartition des élèves selon l'ampleur du profil de discordance positive (Figure 9, page 44) montre que la plupart de ces élèves (35/51) s'estiment quelque peu surévalués sur une seule variable. Onze élèves présentent un profil dont l'écart combiné est de deux unités. Parmi eux, certains se considèrent quelque peu surévalués sur deux variables alors que d'autres se croient fortement surévalués sur une seule variable.

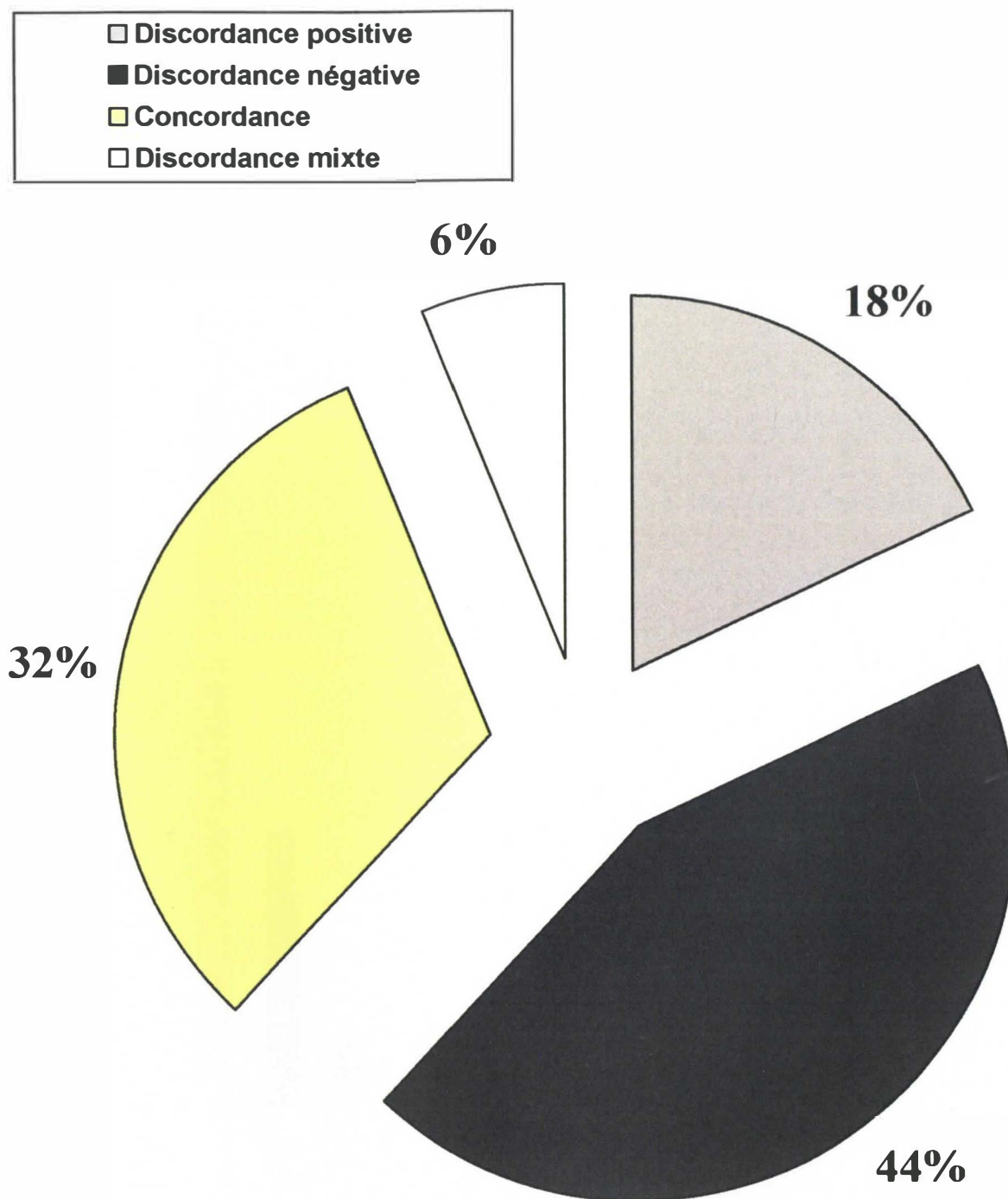


Figure 8. Répartition des élèves selon les profils de concordance/discordance

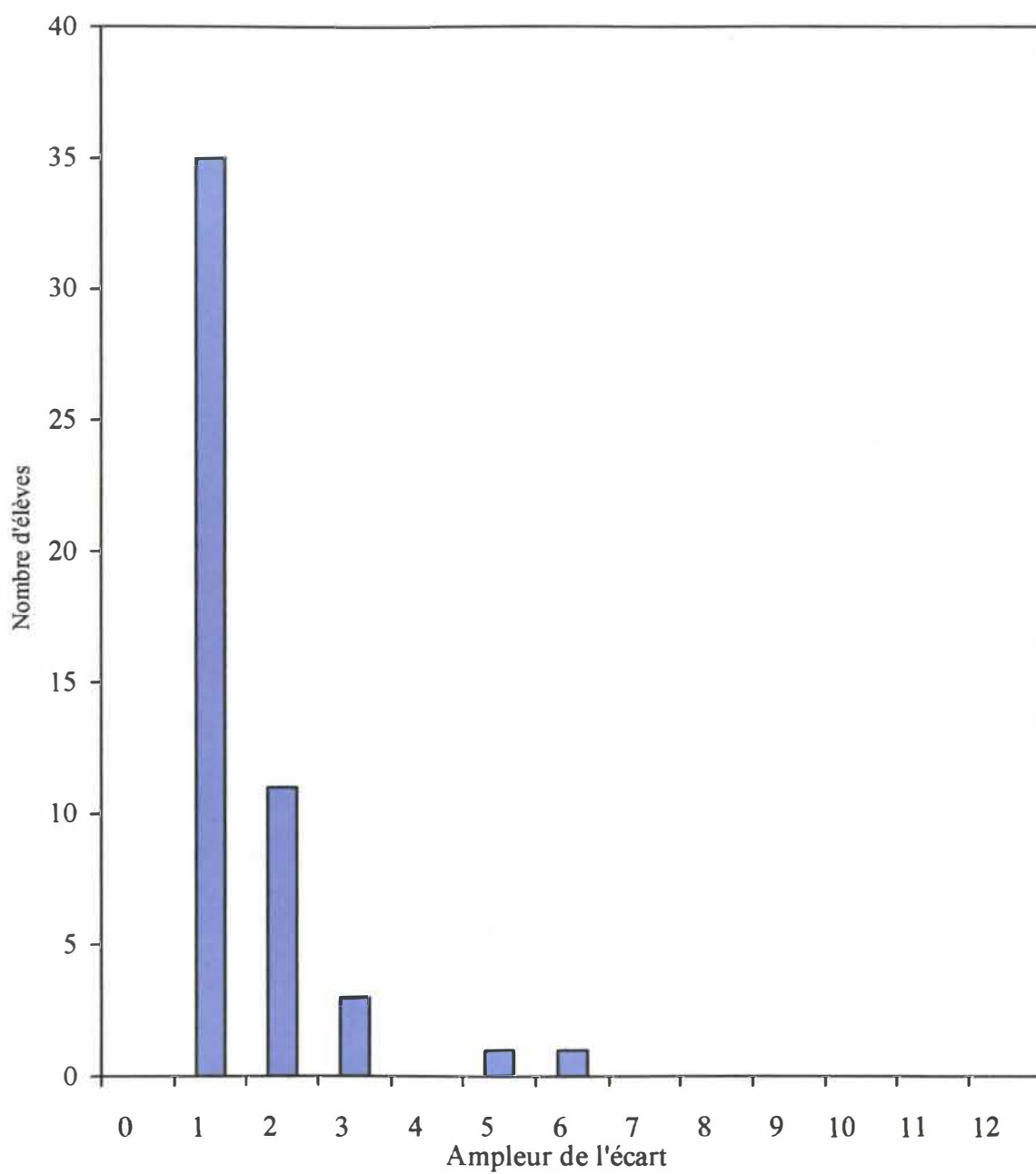


Figure 9. Répartition des élèves (N=51) selon l'ampleur du profil de discordance positive

Enfin, cinq élèves ont un profil de discordance positive dont l'écart combiné est de trois unités ou plus. Trois d'entre eux se disent quelque peu surévalués sur chacune des trois variables et les deux autres élèves jugent que leur éducateur physique les surévalue fortement sur plusieurs variables.

Par ailleurs, la répartition des élèves selon l'ampleur du profil de discordance négative est beaucoup plus étendue (Figure 10, page 46)). En effet, si bon nombre d'élèves ont un profil de discordance négative dont l'écart est d'une seule unité (N=48), pas moins de 83 élèves présentent un profil dont l'écart combiné est de 2 unités ou plus. Parmi eux, 47 élèves ont un écart combiné de 3 unités ou plus. Cela démontre qu'une proportion d'élèves relativement importante s'estiment fortement sous-évalués en éducation physique.

Enfin, les résultats concernant (a) la nature des comportements choisis par les élèves pour expliquer leur perception de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard, (b) la nature des sentiments suscités par ces comportements ainsi que (c) la nature des réactions qu'ils engendrent chez les élèves, sont présentés respectivement à la Figure 11 A),B),C), page 48, en fonction de l'ampleur des profils de concordance/discordance. Il est à noter que dans ces trois figures, les profils de discordance dont l'ampleur est de trois unités ou plus (-3 à -10 et +3 à +6) sont respectivement inclus dans les catégories (-3) et (+3).

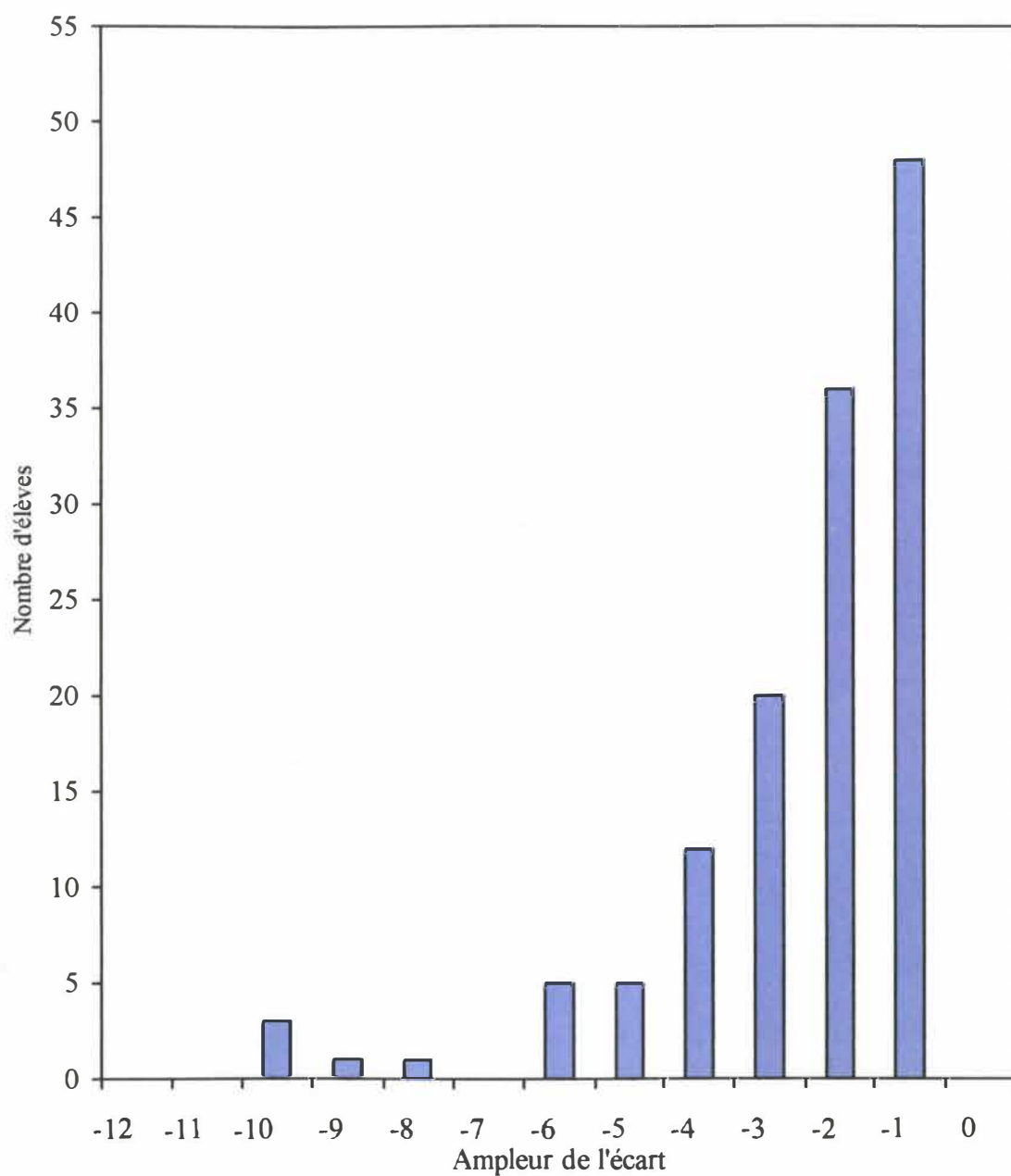


Figure 10. Répartition des élèves (N=131) selon l'ampleur du profil de discordance négative

Les élèves qui présentent un profil de concordance (0) ainsi que ceux qui ont un profil de discordance positive dont l'ampleur est de une (+1) ou deux unités (+2) disent qu'ils font surtout l'objet de comportements d'enseignement favorables qui induisent des sentiments positifs et les amènent à adopter ou à maintenir une bonne conduite au gymnase. En définitive, ces élèves semblent très satisfaits de leur sort. De plus, les élèves qui présentent un profil de discordance négative dont l'ampleur est d'une seule unité (-1) semblent également contents de ce qu'ils vivent.

À l'inverse, les élèves qui ont des profils de discordance négative dont l'ampleur est de deux unités (-2), de discordance positive avec un écart de trois unités (+3) ou de discordance mixte, ont choisi davantage de comportements défavorables pour justifier l'écart entre leur auto-évaluation et leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique. Ces comportements défavorables suscitent généralement des sentiments négatifs. Ces élèves, qui sont au nombre de 59/296 (4%), semblent donc évoluer dans un contexte plus ou moins satisfaisant. Cependant, plusieurs d'entre eux affirment qu'ils réagissent de façon positive à la conduite de leur enseignant comme en fait foi la proportion relativement élevée de comportements appropriés qu'ils disent adopter.

Enfin, les élèves qui présentent un profil de discordance négative dont l'ampleur est de trois unités (-3) vivent manifestement des situations négatives qui provoquent chez eux des sentiments négatifs et des réactions non souhaitables qui les placent dans un contexte d'apprentissage peu propice à leur développement. Rappelons que pas moins de 47 des 296 élèves de l'étude font partie de cette catégorie.

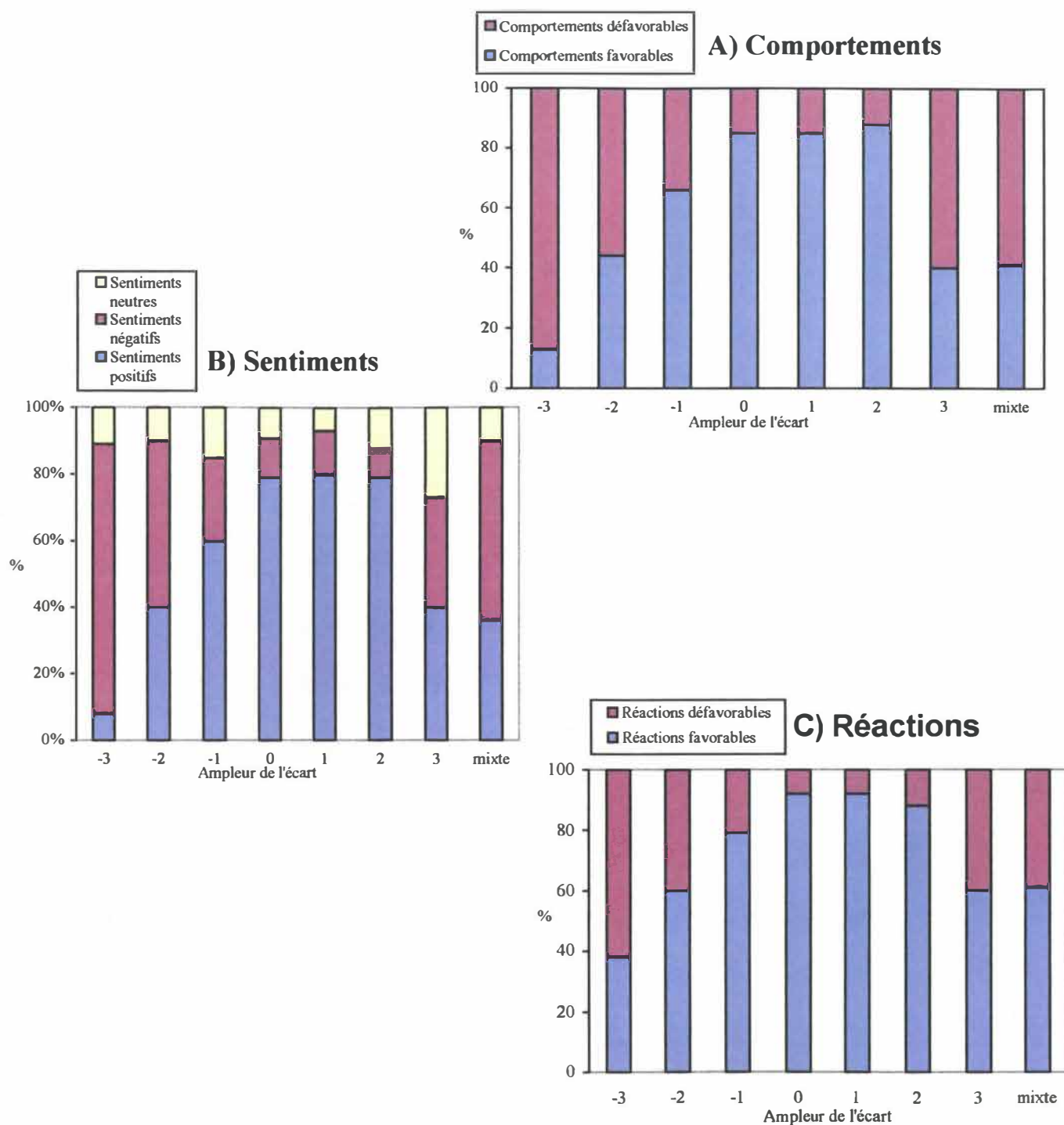


Figure 11 A),B),C). Nature des comportements A), sentiments B) ou réactions C) des élèves selon l'ampleur du profil de concordance/discordance

CHAPITRE 4

Discussion

1) Types de concordance/discordance

Cette étude avait pour but de faire de la connaissance de ce que disent vivre des élèves compte tenu de l'écart entre leur auto-évaluation et leur prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique au sujet de leur performance, leur conduite et l'intensité de leurs efforts. Les résultats concernant les types de concordance/discordance ont d'abord permis d'établir qu'un bon nombre d'élèves prétendent être sous-évalués par leur éducateur physique. Ce constat soulève une interrogation importante quant aux chances de progrès de ces élèves. En effet, comment un élève qui se dit sous-évalué par son éducateur physique peut-il vraiment envisager le succès alors qu'il est convaincu que ce dernier a une opinion défavorable de son potentiel de réussite, de sa conduite ou des efforts qu'il déploie au gymnase?

De plus, les élèves qui s'estiment sous-évalués identifient davantage de comportements d'enseignement défavorables que les autres élèves pour justifier l'écart entre leur auto-évaluation et leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique. Ces comportements d'enseignement défavorables provoquent généralement des sentiments négatifs qui, en définitive, amèneraient plusieurs d'entre eux à adopter des comportements non appropriés au gymnase. Cette situation serait particulièrement propice au développement d'un cycle d'interactions négatives entre l'enseignant et ses élèves (Dostie, 1996). Ainsi, plus un élève adopte des comportements déviants, plus

l'enseignant se montre autoritaire envers lui. L'élève interprète ensuite ces comportements autoritaires comme des indices que son enseignant le sous-estime. L'élève peut alors devenir encore moins coopératif et le cycle est amorcé. Dans un tel contexte, chaque déviance de l'élève semble être un nouvel épisode disciplinaire qui alourdit son dossier et confirme la perception de l'enseignant à son égard et chaque comportement d'enseignement qui est perçu négativement par l'élève conforte l'impression de ce dernier eu égard à la conduite non appropriée de l'enseignant à son égard.

Par ailleurs, les résultats de cette étude ont aussi permis de constater qu'un bon nombre d'élèves qui s'estiment sous-évalués disent réagir positivement aux comportements défavorables de l'éducateur physique à leur égard. Ainsi, ces élèves affirment qu'ils déploient davantage d'efforts ou continuent de bien se conduire indépendamment de la nature des comportements de leur enseignant. Ces réactions positives d'élèves qui s'estiment sous-évalués suggèrent quelques hypothèses. D'abord, il nous semble possible que des élèves adoptent des comportements appropriés en réponse à une conduite peu agréable de l'éducateur physique, dans le but d'amener ce dernier à modifier l'image qu'il se fait d'eux et son attitude à leur égard. Il se peut également que des élèves disent réagir positivement à un comportement qu'ils déplorent pour se convaincre qu'ils sont plus ou moins affectés par cette conduite de leur enseignant. Si tel est le cas, il s'agit d'une forme de mécanisme de défense pour minimiser la prise de conscience de la situation défavorable dans laquelle ils se trouvent.

Il est aussi plausible de croire que des élèves perçoivent dans les comportements de leur éducateur physique, le message qu'ils doivent modifier leur propre conduite et qu'ils s'y conforment. Enfin, nous croyons que des élèves disent réagir de façon appropriée à des comportements défavorables de leur éducateur physique parce qu'il est socialement plus acceptable de répondre de cette façon au questionnaire.

Somme toute, les résultats relatifs aux types de concordance/discordance nous porte à croire que cette variable permet d'identifier les élèves qui estiment vivre une situation plus ou moins favorable à leur épanouissement en éducation physique et se disent influencés négativement par cette situation. Elle constitue donc, selon nous, un indicateur valable pour tout enseignant désireux d'obtenir des informations tangibles sur ce que pensent ses élèves, dans le but ultime de réguler son enseignement pour répondre à leurs besoins.

Par ailleurs, il pourrait sembler légitime de s'attendre à ce que tous les élèves s'estiment évalués à leur juste valeur en éducation physique. Il faut toutefois tenir compte de la complexité du mandat professionnel confié aux enseignants. En fait, qui pourrait blâmer un éducateur physique de manifester moins d'intérêt et d'enthousiasme à enseigner à un élève qui est souvent déviant durant les cours ou qui éprouve beaucoup de difficultés d'apprentissage. Il importe également de comprendre que tout éducateur physique est susceptible, consciemment ou inconsciemment, d'adopter des comportements qui seront perçus et interprétés défavorablement par un ou plusieurs de ses élèves. Cependant, il revient à l'éducateur physique, à titre de professionnel, d'agir

pour modifier une situation qui lui paraît néfaste au développement de ses élèves. Pour ce faire, il doit d'abord interpréter les perceptions des élèves et particulièrement celles des élèves qui se prétendent sous-évalués. À cet égard, plusieurs interprétations sont plausibles pour l'éducateur physique.

Il est d'abord possible que l'éducateur physique, après introspection, admette qu'il sous-évalue effectivement des élèves et que cela influence ses comportements et ses attentes envers eux. À cet égard, rappelons que les cas réels de sous-évaluation en enseignement sont généralement associés à « l'effet des attentes immuables (sustaining expectation effect) » des enseignants (Cooper & Good, 1983; Good, 1987; Good & Brophy, 1987). Ils sont causés par le fait que les enseignants s'attendent à ce que les élèves maintiennent les mêmes comportements et performances, au point qu'ils ne perçoivent pas l'évolution de ces derniers. Contrer cet effet pernicieux suppose que l'enseignant mette en place des procédures systématiques, objectives et simples pour évaluer régulièrement la performance et la conduite de ses élèves. De cette façon, il profiterait d'une information valide, basée davantage sur des faits que sur des impressions générales, qui lui permettrait de réajuster ses perceptions quant au rendement de ses élèves.

Il se peut également que l'éducateur physique considère que certains élèves se surévaluent de sorte qu'ils ont une image plus ou moins juste de ce qu'ils sont vraiment et remettent en cause son jugement. En pareil cas, l'éducateur physique doit tenter d'amener les élèves à mieux auto-évaluer leur compétence et leur conduite en éducation

physique. Pour ce faire, il doit leur proposer des instruments d'évaluation comparable à ceux qu'il utilise lui-même et prévoir des moments d'auto-évaluation pour les élèves.

Enfin, l'éducateur physique peut estimer que certains de ses comportements d'enseignement, émergeant d'une intention éducative louable, ont manifestement des effets non souhaités chez certains élèves. Une telle prise de conscience suppose que l'éducateur physique adhère au postulat que ce n'est pas tellement ce qu'il fait qui est important mais bien les effets que ses actions produisent chez ses élèves. En accord avec ce postulat, nous croyons donc qu'il lui incombe de réguler sa pratique pour réduire ces effets inattendus. Dans une première étape de cette démarche de régulation, le questionnaire utilisé dans cette étude pourrait servir aux enseignants pour déterminer leurs comportements défavorables les plus récurrents, c'est-à-dire ceux qui engendrent particulièrement des réactions négatives chez les élèves, ainsi que leurs comportements qui semblent davantage motiver les élèves à bien s'impliquer en éducation physique. La connaissance de ces résultats pourrait les inciter à tenter de réduire les comportements qui en définitive, causent davantage de problèmes que de bienfaits, et à augmenter la récurrence de ceux qui ont les effets escomptés chez les élèves.

2) Niveaux de concordance/discordance

Les résultats concernant les niveaux de concordance/discordance permettent de décrire la nature de la situation vécue par les élèves selon les écarts entre leur auto-évaluation et leur prédiction de l'évaluation de leur éducateur physique. La Figure 12, page 55 illustre ainsi la représentation des tendances qui caractérisent la situation vécue par les élèves selon les divers niveaux de concordance/discordance. Il est à noter que ce continuum sert uniquement à donner une synthèse de l'ensemble des résultats relatifs aux niveaux de concordance/discordance pour les trois variables sur lesquelles les élèves ont été interrogés. Il ne constitue donc aucunement une échelle à valeur prédictive de ce que vivent les élèves. Cependant, il peut être considéré par les éducateurs physiques praticiens comme un outil de référence ayant des repères concrets eu égard aux situations que vivent leurs élèves. Il peut également servir de point d'ancrage pour les chercheurs qui souhaiteraient mener des études ayant pour but de démontrer la valeur prédictive de la variable concordance/discordance comme indicateur de ce que vivent les élèves en éducation physique.

Les nuances de couleur du continuum doivent être interprétées comme suit. La couleur blanche correspond à une situation qui satisfait la plupart des élèves de la catégorie. Plus la couleur est foncée, plus la proportion d'élèves qui semblent insatisfaits est élevée. En résumé, il semble que la très grande majorité des élèves, qui se disent évalués à leur juste valeur (0) ou quelque peu surévalués sur une variable (+1), sont satisfaits de cette situation. Par contre, la situation est fort différente pour les autres

niveaux de concordance/discordance. Ainsi, au moins la moitié des résultats concernant la discordance négative d'une unité (-1) ou la discordance positive de deux unités (+2) témoignent de l'insatisfaction des élèves. De plus, presque toutes les réponses des élèves faisant partie des niveaux de discordance négative (-4, -3, -2) révèlent le mécontentement de ces élèves. Finalement, aucun élève de cette étude n'estime faire l'objet d'une surévaluation de l'ordre de 3 ou 4 unités sur une variable.

En définitive, si l'on constate qu'un grand nombre d'élèves d'une classe s'estiment sous-évalués ou fortement surévalués sur une variable (exemple : la performance), cela signifie que l'éducateur physique transmet à ses élèves, probablement de façon inconsciente, des attentes faibles pour plusieurs ou trop élevées pour d'autres quant à leur capacité en éducation physique.

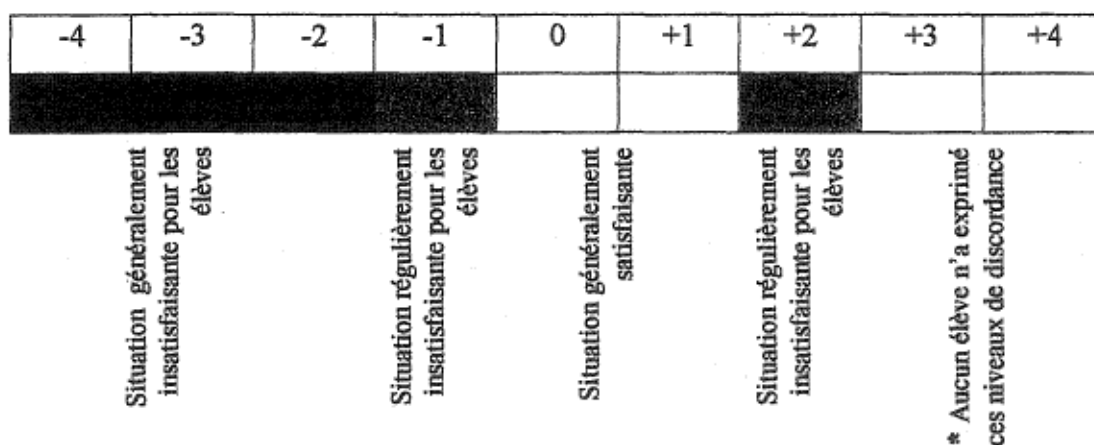


Figure 12. Représentation des tendances qui caractérisent la situation vécue par les élèves selon les divers niveaux de concordance/discordance

3) Profils de concordance/discordance

Les profils de concordance/discordance servent à déterminer l'ampleur de la discordance lorsque l'on cumule les écarts observés sur chacune des trois variables de l'étude (la performance, le niveau de discipline et l'intensité des efforts). Ils décrivent donc globalement la perception des élèves au sujet de ce qu'ils croient que leur enseignant pense d'eux. Ils constituent, selon nous, le meilleur indice de la situation que vit un élève en éducation physique et représente potentiellement une variable médiatrice de l'effet des attentes de l'enseignant telles que perçues par l'élève.

La Figure 13 à la page 57, illustre la représentation des tendances qui caractérisent la situation vécue par les élèves selon l'ampleur des profils de concordance/discordance. Ce continuum comporte les mêmes caractéristiques que celui présenté précédemment sur les niveaux de concordance/discordance. Il apparaît que les 142 élèves qui présentent un profil de concordance (0) ou de discordance positive d'une (+1) ou deux unités (+2) témoignent presque toujours leur satisfaction face à la conduite de leur enseignant. Quant aux 48 élèves dont l'ampleur de la discordance négative est d'une unité (-1), ils semblent relativement satisfaits de leur sort. À l'inverse, les réponses des 98 élèves qui présentent des profils de discordance négative dont l'ampleur va de (-2) à (-12) et de discordance positive de l'ordre de (+3) à (+12) révèlent que ceux-ci sont manifestement insatisfaits de la conduite de l'éducateur physique envers eux et que cela les amène à adopter des comportements non appropriés.

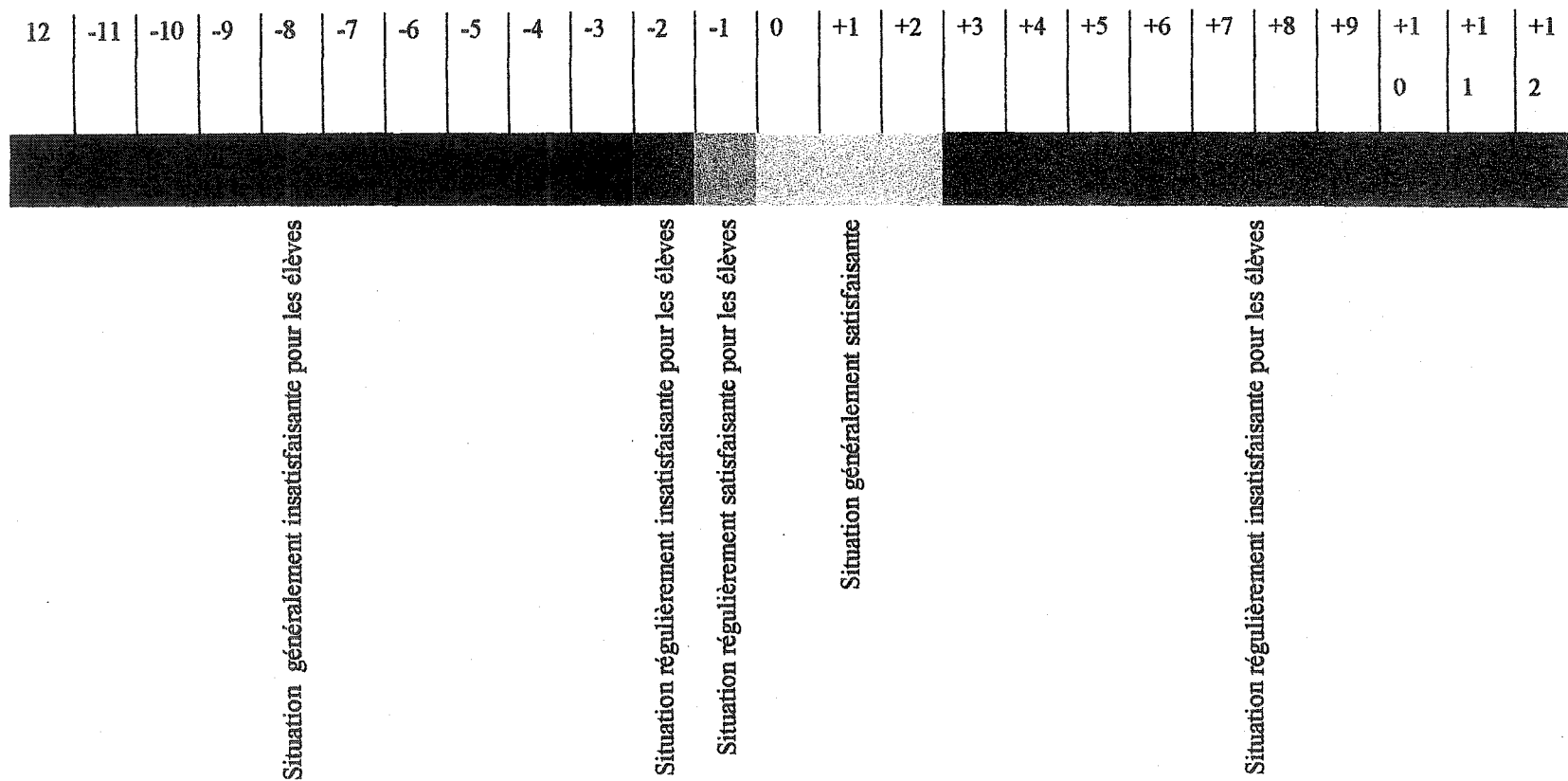


Figure 13. Représentation des tendances qui caractérisent la situation vécue par les élèves selon l'ampleur des profils de concordance/discordance.

Ces résultats nous portent à croire que trop d'élèves vivent une discordance qui inhibe leur engagement au gymnase. À notre avis, il importe de s'interroger sur l'impact qu'a l'éducation physique sur ces élèves qui se sentent sous-estimés. Vont-ils poursuivre la pratique d'activités physiques au-delà des cours obligatoires d'éducation physique scolaire? À cet égard, des études ont démontré que les expériences positives vécues dans les activités présentées en éducation physique lors de l'enfance et l'adolescence augmentent la probabilité de l'engagement dans un style de vie actif à l'âge adulte (Haywood, 1991). Par ailleurs, il y a lieu de s'inquiéter sur la vision de l'activité physique que développent les élèves qui se disent sous-évalués par leur enseignant puisque la performance des enfants dans une variété d'activités et leur interprétation du succès et de l'échec façonnent leurs croyances au sujet de leur niveau d'habileté et guident leur choix pour leur participation future (Lee, 1993).

En définitive, il semble impératif de se questionner sur l'interprétation des élèves au sujet de ce qu'ils vivent en éducation physique et plus particulièrement sur la nature de leur relation avec leur éducateur physique. À notre avis, il existe dans les perceptions des élèves des messages dont il faut s'inspirer pour offrir une éducation physique dont l'influence positive doit être plus marquée. Il revient donc aux éducateurs physiques d'évaluer, à la lueur de commentaires d'élèves tels que prélevés dans cette étude, l'effet réel de leurs comportements d'enseignement plutôt que l'intention éducative qui les justifiait.

CONCLUSION

Cette étude sur les perceptions d'élèves de 5^e et 6^e années du primaire a permis de constater que la concordance ou la discordance entre l'auto-évaluation d'un élève et sa prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique au sujet de sa performance, son niveau de discipline et l'intensité de ses efforts constitue un indice révélateur du niveau de satisfaction des élèves eu égard à la conduite de l'éducateur physique. Ainsi, les résultats de l'étude démontrent que les élèves qui s'estiment évalués à leur juste valeur ou quelque peu surévalués sont presque tous satisfaits de leur sort. À l'inverse, les élèves qui se disent sous-évalués ou fortement surévalués affirment être négativement influencés par les comportements défavorables de l'enseignant à leur égard.

De plus, cette étude a contribué de plusieurs façons à documenter le concept de concordance/discordance. Ainsi, elle a permis d'explicitier, résultats à l'appui, les notions de types, niveaux et profils de concordance. Les types identifient la nature de la concordance/discordance. Les niveaux servent à identifier l'ampleur de la discordance sur une seule variable (exemple : la performance). En d'autres termes, ils permettent de déterminer dans quelle mesure les élèves estiment que leur éducateur physique a une image juste de ce qui les caractérise sur une variable. Les profils précisent l'ampleur de la discordance lorsque l'on combine les écarts de plusieurs variables (exemple : la performance, le niveau de discipline et l'intensité des efforts). Ils décrivent donc globalement la perception des élèves au sujet de ce qu'ils croient que leur enseignant

pense d'eux. Ils constituent, selon nous, le meilleur indice de la situation que vit un élève en éducation physique et représente donc une variable médiatrice de l'effet des attentes de l'enseignant telles que perçues par l'élève. Les résultats concernant les niveaux de concordance/discordance révèlent surtout que dès qu'il y a discordance négative sur une variable (-1, -2, -3 ou -4), cela entraîne régulièrement des réactions non souhaitables chez les élèves. Bien sûr, plus la discordance est négative, plus la proportion de réactions non appropriées chez les élèves est élevée. Par contre, pour les profils de concordance/discordance, l'ampleur de la discordance doit être au moins de deux unités (-2) pour les discordances négatives et de trois unités (+3) pour les discordance positives, pour que l'on constate des proportions élevées de réactions non appropriées chez les élèves.

Impact potentiel de cette étude sur la régulation de l'enseignement

Tel que mentionné précédemment, nous croyons que le questionnaire utilisé dans cette étude pourrait servir aux enseignants pour déterminer leurs comportements défavorables les plus récurrents, c'est-à-dire ceux qui engendrent particulièrement des réactions négatives chez les élèves, ainsi que leurs comportements qui semblent davantage motiver les élèves à bien s'impliquer en éducation physique. Il pourrait également leur permettre de mieux connaître les perceptions des élèves au sujet de ce qu'ils vivent en éducation physique de façon à apporter des correctifs susceptibles de mieux répondre à leurs besoins. L'outil employé peut simplement être un tableau que l'enseignant affiche dans son gymnase. Les élèves font un dessin de bonhomme (content,

indifférent ou mécontent) à côté de leur nom et dans la colonne appropriée du comportement de l'enseignant envers lui pendant la période du cours. L'enseignant pourra alors faire un retour avec les élèves selon ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas. Il pourra s'ajuster lors des prochaines périodes. Enfin, cette étude pourrait servir de toile de fond pour initier des sessions de perfectionnement professionnel pour des enseignants soucieux d'accroître la qualité des conditions d'apprentissage de leurs élèves par l'amélioration de la relation éducative professeur-élève.

Suggestions de recherches futures sur le concept de concordance/discordance

La réalisation de cette étude a fait émerger des perspectives de recherche ultérieures. Premièrement, il serait intéressant de réaliser le même type d'étude auprès d'élèves de d'autres niveaux scolaires de façon à vérifier si l'âge des élèves influence leurs perceptions du traitement de l'éducateur physique à leur égard. Deuxièmement, cette étude pourrait aussi être reproduite dans le milieu sportif pour déterminer si la variable concordance/discordance présente la même sensibilité lorsqu'il s'agit de la relation entraîneur-athlète. Troisièmement, il nous semblerait opportun de réaliser une étude qualitative qui viserait, par des entrevues élaborées, à mieux décrire ce que vivent des élèves ou des athlètes, compte tenu de leur profil de concordance/discordance. Quatrièmement, nous estimons qu'il est nécessaire d'élaborer des études de type recherche-action qui vise à aider des enseignants à réguler leur pratique pédagogique dans le but de réduire l'ampleur des discordances qui causent problèmes chez les élèves.

RÉFÉRENCES

- Babad, E.Y. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 683-690.
- Babad, E.Y., Bernieri, F. & Rosenthal, R.A. (1991). Students as judges of teachers' verbal and non verbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), 211-234.
- Baron, R.M., Tom, D.Y.H. & Cooper, H.M. (1985). Social class, race and teacher expectations. Dans J.B. Dusek (Éd.), *Teacher Expectancies* (pp. 251-271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blumenfeld, P.C., Hamilton, V.L., Bossert, S.T., Wessels, K., & Meece, J. (1983). Teacher talk and student thought: Socialization into the student role. In J. Levine et M. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (p. 143-192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brattesani, K.A., Weinstein, R.S. & Marshall, H.H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 236-247.
- Braun, C. (1985). Teacher expectations and instruction. Dans T. Husen et T.N. Postlethwaite (Éd.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 5008-5016). New York, NY: Pergamon.
- Brophy, J.E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Education Psychology*, 75(5), 631-661.

- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationship: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brown, J.P. (1979). *Description of dyadic student-teacher interaction in the physical education activity class*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro.
- Chalmers, S. (1992). The influence of teachers on young women's experiences of physical education. *New Zealand Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 25(4), 3-6.
- Conseil Supérieur de l'éducation, (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des gars et des filles*, Ministère de l'Éducation du Québec, 83.
- Cooper, H.M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49(3), 389-410.
- Cooper, H.M., et Good, T.L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York, NY: Longman.
- Cousineau, W.J. & Luke, M.D. (1990). Relationships between teacher expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 262-271.
- Delbec, A.L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, H. (1975). *Group Techniques for problem Planning: A Guide to Nominal and Delphi Process*. Glenview, IL.: Scott, Foresman Co.

- Dostie, S. (1996). *Analyse d'incidents disciplinaires vécus par des éducateurs physiques expérimentés*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Dyson, B.P. (1995). Students' voices in to alternatives elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 394-407.
- Flintoff, A. (1993). One of the boys? Gender identities in physical education initial teacher education. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Race, gender, and the education of teachers* (pp. 74-93). Buckingham, Grande Bretagne: Open University Press.
- Fraser, B.J. (1994). Student Perceptions of Classrooms. Dans T. Husen et T.N. Postlethwaite (Éd.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 5772-5775). New York, NY: Pergamon.
- Gagnon, J. (1992). *L'effet Pygmalion dans une équipe sportive de niveau collégial*. Thèse de doctorat non publiée (no.11756), Département d'éducation physique, Université Laval, Sainte-Foy (Québec), Canada.
- Gagnon, J., Martel, D., Dumont, S., Grenier, J., Pelletier-Murphy, J. (2000). Le pouvoir de l'élève sur l'agir de l'enseignant ou l'enseignante : un constat d'impuissance. *Revue AVANTE*, 6 (2), 37-50.
- Good, T.L. (1980). Classroom expectations: Teacher-pupil interactions. Dans J. McMillan (Éd.), *The Social Psychology of School Learning* (pp. 79-122). New York, NY: Academic Press.

- Good, T.L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 32-47.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (1987). *Looking in classroom (4th ed.)*. New York: Harper and Row.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-371.
- Griffin, P.S. (1983). Gymnastics is a girls thing: Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. Dans T.J. Templin et K. Olson (Eds), *Journal of Teaching in Physical Education* (pp. 70-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, P.S. (1989). Assessment of equitable instructional practices in the gym. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 55(2), 19-22.
- Haywood, K. M. (1991). *The role of physical education in the development of active lifestyles*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 151-156.
- Horn, T.S. (1984). Expectancy effects in the interscholastic athletic setting: Methodological considerations. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 60-70.
- Jeter, J.T. (1975). Can teacher expectations function as self-fulfilling prophecies? *Contemporary Education*, 46(3), 161-165.

- Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A. (1993). *Instructional effects of teacher feedback in physical education. Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.
- Martel, D., Gagnon, J., Brunelle, J.P. & Spallanzani, C. (1996). Comportements d'élèves qui influencent le développement d'attentes chez des enseignants en éducation physique. *Revue AVANTE*, 2 (2), 37-50.
- Martel, D., Gagnon, J., Grenier, J., Pelletier-Murphy, J. & Dumont, S. (1999). Students revelations of teacher behaviours directed toward them in elementary physical education classes. *AIESEP Newsletter*, 62, 3-6.
- Martel, D., Pelletier-Murphy, J. & Gagnon, J. (1999). Perceptions d'élèves sur la façon dont ils sont traités en éducation physique. *Congrès de l'AIESEP*, Besançon, France.
- Martinek, T.J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(2), 118-126.
- Martinek, T.J. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 318-328.
- Martinek, T.J. (1991). *Psycho-social dynamics of teaching physical education*. Dubuque, IA : Brown et Benchmark.

- Martinek, T.J. & Johnson, S.B. (1979). Teacher expectations: Effects of dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 50(1), 60-70.
- Martinek, T.J. & Karper, W.B. (1983). The influence of teacher expectations on ALT in physical education instruction. *Journal of Teaching in Physical Education, Monograph 1*, 48-52.
- Martinek, T.J. & Karper, W.B. (1984a). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly*, 55(1), 32-40.
- Martinek, T.J. & Karper, W.B. (1984b). The effects of noncompetitive and competitive instructional climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of Sport Psychology*, 6, 408-421.
- Martinek, T.J. & Karper, W.B. (1986). Motor ability and instructional contexts: effect on teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Journal of Classroom Interaction*, 21(2), 16-25.
- Morency, L. (1986). *Comment des éducateurs physiques manifestent leurs attentes dans l'enseignement au primaire*. Thèse de doctorat no 7104, Université Laval, Québec.
- Morency, L. (1990). Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 15(2), 103-114.

- Mros, M. (1990). *A description of the causal attributions made to perceived teaching behavior across three elementary physical education context*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro.
- Pelletier-Murphy, J. (2002). *Perceptions d'élèves au primaire qui s'estiment sous-évalués, surévalués ou évalués à leur juste valeur par leur éducateur physique*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Ritts, V., Patterson, M.L. & Tubbs, M.E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: a review. *Review of Educational Research*, 62(4), 413-426.
- Rosenthal, R. A., L. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Scruton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: Gender and girls' physical education*. Buckingham, Grande Bretagne: Open University Press.
- Schunk D.H. & Meece, J.L. (1992). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, R.S. (1983). Student perceptions of schooling. *Elementary School Journal*, 38(4), 287-312.
- Weinstein, R.S. (1985). Student mediation of classroom expectancy effects. Dans J.B. Dusek (Éd.), *Teacher Expectancies* (pp. 329-352). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Brattesani, K.A. & Middlestadt, S.E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 678-692.
- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Sharp, L. & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58(4), 1079-1093.

ANNEXE A

Lettre destinée aux parents

Lettre destinée aux parents ou tuteurs

Le 1^{er} mai 1999

Monsieur, Madame,

Notre équipe de recherche a obtenu l'autorisation de réaliser un projet de recherche en pédagogie dont l'objectif vise à identifier les perceptions des élèves concernant les cours en éducation physique. La nature du projet fait en sorte que les activités de recherche n'exigeront aucun changement dans le fonctionnement habituel des cours en éducation physique de l'enseignant(e).

Ce projet est réalisé grâce à la participation volontaire de _____ de l'école primaire _____.
Les exigences du projet de recherche ont déjà été expliquées à madame _____ et elles nécessitent de sa part:

- de collaborer avec l'équipe de recherche afin d'obtenir la collaboration des titulaires des groupes des élèves en 5^{ième} et 6^{ième} année
- de rencontrer le chercheur à deux reprises pour une période d'une heure maximum

Par ailleurs, la réalisation du projet comporte un questionnaire que tous les élèves de la classe (en 5^{ième} et 6^{ième} année) devront compléter. La passation du questionnaire nécessite environ 30 minutes et doit être réalisé en classe.

Soyez assurés que toutes les mesures nécessaires seront prises pour que les résultats du projet soient traités de façon anonyme et à l'abri de toutes informations qui

pourraient permettre d'identifier l'enseignant(e), les élèves, l'école et la commission scolaire. En ce sens, seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données et les noms des personnes (élèves, enseignants) et de l'institution seront remplacés par des pseudonymes de manière à protéger l'anonymat.

Pour tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation au projet, vous pouvez, après en avoir discuté avec le responsable du projet, expliquer vos préoccupations au président du Comité multifacultaire d'éthique des sciences de la santé, M. Gérard Sirois (Téléphone 343-6483).

Merci de votre collaboration.

Jocelyn Gagnon, Ph.D.
Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Trois-Rivières
Téléphone: (819) 376-5011 poste 3789
Fax: (819) 376-5092
Courriel: Jocelyn_Gagnon@UQTR.quebec.ca

ANNEXE B

Questionnaire

Ton nom : _____

Le nom de ton professeur : _____

1) En éducation physique, tu es...

1 2 3 4 5
Pas très bon(ne) Très bon(ne)

2) Que crois-tu que ton professeur d'éducation physique dirait si on lui posait la même question à ton sujet ? Il dirait que tu es...

1 2 3 4 5
Pas très bon(ne) Très bon(ne)

Quels sont les comportements de ton professeur d'éducation physique qui te font croire cela ?

Mon professeur d'éducation physique...

- 1- me choisit pour faire des démonstrations
- 2- ne me laisse pas beaucoup de chance
- 3- est plus sévère avec moi
- 4- accepte les suggestions que je lui fais
- 5- me félicite souvent
- 6- ne me choisit pas pour être chef d'équipe
- 7- me donne de bonnes notes
- 8- m'accorde peu d'attention
- 9- me punit souvent pour rien
- 10- me fait jouer plus souvent que d'autres élèves
- 11- ne me fait pas confiance
- 12- ne me choisit pas pour faire des démonstrations
- 13- ne m'encourage pas beaucoup
- 14- me choisit pour être chef d'équipe
- 15- n'écoute pas ce que je lui dis
- 16- me chicane rarement
- 17- m'accorde beaucoup d'attention
- 18- me donne de mauvaises notes
- 19- m'encourage souvent
- 20- me punit rarement

Qu'est-ce que cela te fait ?

- 1- Cela me rend malheureux(se)
- 2- Cela me gêne
- 3- Cela me décourage
- 4- Je suis fier(fière) de moi
- 5- Je me sens rejeté(e)
- 6- Je n'aime pas ça
- 7- Je suis content(e)
- 8- Cela me fait de la peine
- 9- Cela me frustre
- 10- Je me sens meilleur(e)
- 11- Cela me fait rien
- 12- Cela m'encourage
- 13- J'aime cela
- 14- Je me sens plus confiant(e)
- 15- Cela me choque
- 16- Cela me rend heureux(se)
- 17- Je me sens mal

Comment réagis-tu lorsque cela se produit ?

- 1- Je me force moins
- 2- Je suis plus attentif
- 3- Je boude
- 4- Je travaille mieux
- 5- Je suis moins attentif
- 6- Je m'améliore
- 7- Je participe moins au cours
- 8- Je suis plus tannant
- 9- Je continue de fournir les mêmes efforts
- 10- Je ne fais plus rien
- 11- Je me force plus
- 12- Je suis impoli
- 13- Je ne respecte plus les règles
- 14- Je suis moins tannant
- 15- Je travaille moins bien
- 16- Je participe mieux au cours
- 17- Je chiale
- 18- Je continue de bien me conduire

Autre comportement : _____ Autre sentiment : _____ Autre réaction : _____

Ton nom : _____

Le nom de ton professeur : _____

1) En éducation physique, tu fais...

1	2	3	4	5
Peu d'efforts			Beaucoup d'efforts	

2) Que crois-tu que ton professeur d'éducation physique dirait si on lui posait la même question à ton sujet ? Il dirait que tu fais...

1	2	3	4	5
Peu d'efforts			Beaucoup d'efforts	

Quels sont les comportements de ton professeur d'éducation physique qui te font croire cela ?

Qu'est-ce que cela te fait ?

Comment réagis-tu lorsque cela se produit ?

Mon professeur d'éducation physique...

- 1- me choisit pour faire des démonstrations
- 2- ne me laisse pas beaucoup de chance
- 3- est plus sévère avec moi
- 4- accepte les suggestions que je lui fais
- 5- me félicite souvent
- 6- ne me choisit pas pour être chef d'équipe
- 7- me donne de bonnes notes
- 8- m'accorde peu d'attention
- 9- me punit souvent pour rien
- 10- me fait jouer plus souvent que d'autres élèves
- 11- ne me fait pas confiance
- 12- ne me choisit pas pour faire des démonstrations
- 13- ne m'encourage pas beaucoup
- 14- me choisit pour être chef d'équipe
- 15- n'écoute pas ce que je lui dis
- 16- me chicane rarement
- 17- m'accorde beaucoup d'attention
- 18- me donne de mauvaises notes
- 19- m'encourage souvent
- 20- me punit rarement

1- Cela me rend malheureux(se)

- 2- Cela me gêne
- 3- Cela me décourage
- 4- Je suis fier(fière) de moi
- 5- Je me sens rejeté(e)
- 6- Je n'aime pas ça
- 7- Je suis content(e)
- 8- Cela me fait de la peine
- 9- Cela me frustre
- 10- Je me sens meilleur(e)
- 11- Cela me fait rien
- 12- Cela m'encourage
- 13- J'aime cela
- 14- Je me sens plus confiant(e)
- 15- Cela me choque
- 16- Cela me rend heureux(se)
- 17- Je me sens mal

- 1- Je me force moins
- 2- Je suis plus attentif
- 3- Je boude
- 4- Je travaille mieux
- 5- Je suis moins attentif
- 6- Je m'améliore
- 7- Je participe moins au cours
- 8- Je suis plus tannant
- 9- Je continue de fournir les mêmes efforts
- 10- Je ne fais plus rien
- 11- Je me force plus
- 12- Je suis impoli
- 13- Je ne respecte plus les règles
- 14- Je suis moins tannant
- 15- Je travaille moins bien
- 16- Je participe mieux au cours
- 17- Je chiale
- 18- Je continue de bien me conduire

Autre comportement : _____ Autre sentiment : _____ Autre réaction : _____

Ton nom :

Le nom de ton professeur : _____

1) En éducation physique, tu es...

1	2	3	4	5
Peu discipliné(e)				Très discipliné(e)

2) Que crois-tu que ton professeur d'éducation physique dirait si on lui posait la même question à ton sujet ? Il dirait que tu es...

1	2	3	4	5
Peu discipliné(e)				Très discipliné(e)

Quels sont les comportements de ton professeur d'éducation physique qui te font croire cela ?

Mon professeur d'éducation physique...

- 1- me choisit pour faire des démonstrations
- 2- ne me laisse pas beaucoup de chance
- 3- est plus sévère avec moi
- 4- accepte les suggestions que je lui fais
- 5- me félicite souvent
- 6- ne me choisit pas pour être chef d'équipe
- 7- me donne de bonnes notes
- 8- m'accorde peu d'attention
- 9- me punit souvent pour rien
- 10- me fait jouer plus souvent que d'autres élèves
- 11- ne me fait pas confiance
- 12- ne me choisit pas pour faire des démonstrations
- 13- ne m'encourage pas beaucoup
- 14- me choisit pour être chef d'équipe
- 15- n'écoute pas ce que je lui dis
- 16- me chicane rarement
- 17- m'accorde beaucoup d'attention
- 18- me donne de mauvaises notes
- 19- m'encourage souvent
- 20- me punit rarement

Qu'est-ce que cela te fait ?

- 1- Cela me rend malheureux(se)
- 2- Cela me gêne
- 3- Cela me décourage
- 4- Je suis fier(fière) de moi
- 5- Je me sens rejeté(e)
- 6- Je n'aime pas ça
- 7- Je suis content(e)
- 8- Cela me fait de la peine
- 9- Cela me frustre
- 10- Je me sens meilleur(e)
- 11- Cela me fait rien
- 12- Cela m'encourage
- 13- J'aime cela
- 14- Je me sens plus confiant(e)
- 15- Cela me choque
- 16- Cela me rend heureux(se)
- 17- Je me sens mal

Comment réagis-tu
lorsque cela se produit ?

- 1- Je me force moins
- 2- Je suis plus attentif
- 3- Je boude
- 4- Je travaille mieux
- 5- Je suis moins attentif
- 6- Je m'améliore
- 7- Je participe moins au cours
- 8- Je suis plus tannant
- 9- Je continue de fournir les mêmes efforts
- 10- Je ne fais plus rien
- 11- Je me force plus
- 12- Je suis impoli
- 13- Je ne respecte plus les règles
- 14- Je suis moins tannant
- 15- Je travaille moins bien
- 16- Je participe mieux au cours
- 17- Je chiale
- 18- Je continue de bien me conduire

Autre comportement : _____ Autre sentiment : _____ Autre réaction : _____

ANNEXE C

Formulaire de consentement de l'éducateur physique

Formulaire de consentement de l'éducateur physique

Je reconnais suite à une rencontre d'information avec le responsable du projet, avoir été suffisamment informé des objectifs du projet de recherche portant sur "Les perceptions d'élèves au sujet de l'éducation physique scolaire" et des exigences reliées à sa réalisation concernant:

- de rencontrer le chercheur à deux reprises pour une période d'une heure maximum
- de collaborer avec l'équipe de recherche afin d'obtenir la collaboration du directeur et des titulaires des groupes des élèves en 5^{ième} et 6^{ième} année

Je reconnais également avoir été informé que:

- ma participation est volontaire et qu'il m'est possible de me retirer en tout temps du projet sans aucun préjudice;
- ma participation me permettra d'obtenir les résultats de recherche de l'étude et de rencontrer le chercheur principal pour discuter des résultats observés selon les délais requis pour leur analyse;
- les mesures nécessaires seront prises pour que les résultats du projet soient traités de façon anonyme. À cet égard, seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données et les noms des personnes (éducateurs physique, élèves) et de l'institution seront remplacés par des pseudonymes de manière à protéger l'anonymat;
- je recevrai une somme de 200\$ à la fin de l'étape du prélèvement des données de recherche pour ma participation à ce projet.

Dans ces conditions, j'accepte de participer au projet:

- a) Nom de l'enseignant(e): _____
Nom de l'école: _____
Signature de l'enseignant(e): _____ Date: _____
- b) Nom du chercheur principal: _____
- c) Signature du chercheur principal: _____
Date: _____

Jocelyn Gagnon, Ph.D.
Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Trois-Rivières
Téléphone: (819) 376-5011 poste 3789
Fax: (819) 376-5092
Courriel: Jocelyn_Gagnon@UQTR.quebec.ca

ANNEXE D

Lettre destinée à la direction de l'école

Lettre destinée à la direction de l'école

Le 1^{er} mai 1999

Monsieur, Madame
 Directeur (trice)
 École primaire.....

Monsieur, Madame,

Suite à notre récente conversation téléphonique, la présente constitue une requête afin d'autoriser la participation de monsieur/madame _____, membre du personnel enseignant de votre école, à un projet de recherche en pédagogie (éducation physique) dont l'objectif vise à identifier les perceptions des élèves concernant les cours d'éducation physique. La nature du projet fait en sorte que les activités de recherche n'exigeront aucun changement dans le fonctionnement habituel des cours en éducation physique de l'enseignant(e).

Les exigences du projet de recherche ont déjà été expliquées à madame _____ et elles nécessitent de sa part:

- de collaborer avec l'équipe de recherche afin d'obtenir la collaboration des titulaires des groupes des élèves en 5^{ième} et 6^{ième} année
- de rencontrer le chercheur à deux reprises pour une période d'une heure maximum

L'enseignant(e) est invité(e) à signer un formulaire de consentement avec le chercheur principal précisant qu'il (elle) reconnaît avoir été informée(e) des objectifs et des exigences du projet de recherche. De plus, l'enseignant(e) est reconnu(e) participer sur une base volontaire et il lui sera possible de se retirer en tout temps du projet sans aucun préjudice. Sa participation lui permettra d'obtenir un profil de son enseignement en rapport avec les variables de l'étude et de profiter d'une rencontre avec le chercheur principal pour discuter des résultats observés selon les délais requis pour leur analyse.

Soyez assurés que toutes les mesures nécessaires seront prises pour que les résultats du projet soient traités de façon anonyme et à l'abri de toutes informations qui pourraient permettre d'identifier l'enseignant(e), les élèves, l'école et la commission scolaire. En ce sens, seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données et les noms des personnes (élèves, enseignants) et de l'institution seront remplacés par des pseudonymes de manière à protéger l'anonymat.

Dans l'attente d'une réponse, je vous remercie de votre bienveillance collaboration et je demeure disposé à vous fournir toute autre information que vous jugerez utile de demander.

Jocelyn Gagnon, Ph.D.
Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Trois-Rivières
Téléphone: (819) 376-5011 poste 3789
Fax: (819) 376-5092
Courriel: Jocelyn_Gagnon@UQTR.quebec.ca